Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470653
Centre d'intérêt: 110

Fortier, Claude, 1936-.

Les buts institutionnels : rapport d'étape : dossier / par Claude Fortier et Mathieu Girard avec la collab. de Socame. -- [Montréal] : Fédération des cégeps, 1975.
iiii, 86, [162] p. : graph. 28 cm. -- (Etudes et recherches)

Errata inséré. Titre de la couv. Bibliogr.: p. 85-86.

Descripteur(s): *Analyse institutionnelle *Evaluation de l'établissement *Objectifs d'éducation *Instrument d'analyse *Questionnaire *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (Montréal, Québec)

La Fédération des cégeps a mis en chantier, en 1973, un projet de recherche sur les buts institutionnels. Ce rapport d'étape vise à faire le bilan des travaux effectués et à esquisser les perspectives d'avenir, alors que le projet a été rattaché depuis peu au travail sur l'analyse institutionnelle entrepris par le CADRE. L'objectif du projet est de "promouvoir et favoriser la détermination et la révision, par chaque collège, de ses buts et objectifs institutionnels comme la première étape d'un processus global conduisant à son évaluation".

La première partie du rapport contient: 1. un historique du projet de recherche et un aperçu de ses objectifs; 2. une description du développement d'un instrument de recherche (questionnaire comportant soixante énoncés de buts à évaluer) et son évaluation; 3. une esquisse des suites à donner au projet de recherche. La deuxième partie consiste en une analyse comparative des résultats d'une expérience d'application du questionnaire dans trois collèges du Québec: comparaisons entre collèges pour une même catégorie de répondants; comparaisons entre catégories de répondants.

Il est possible que les résultats obtenus avec l'instrument retenu renseignent autant, sinon plus, sur les répondants eux-mêmes que sur la réalité institutionnelle, puisqu'il fait appel aux perceptions des personnes plutôt qu'à la constatation de faits observables objectivement. Quant au type d'instrument, l'expérience menée suggère de recourir à une banque d'item plutôt que de demander aux répondants d'énoncer eux-mêmes les buts de leur établissement.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170048

EDUQ 8470653

Etudes et recherches

Les buts institutionnels: rapport d'étape

Par Claude Fortier
et Mathieu Girard
avec la collaboration de SOCAME

Fédération des cégeps

Octobre 1975

DOSSIER

C
314

EDUQ 8470653

249

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

SOMMAIRE

PAGE

PRESENTATION.. 1

PREMIERE PARTIE

HISTORIQUE ET OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE.................. 5

- La naissance du projet
- La problématique esquissée
- Les objectifs du projet
- Les étapes franchies

DEVELOPPEMENT D'UN INSTRUMENT................................... 15

- Première phase (Janvier 1974 à septembre 1974)
- Deuxième phase (septembre 1974 à mars 1975)
- Troisième phase: Evaluation
  Le contenu
  L'objectif visé par l'instrument

SUITES AU RAPPORT DE RECHERCHE.................................. 23

- Reviser et élargir le contenu
- Modifier le mode de réponse: mesure de priorités
- Tester l'instrument dans des régions différentes
- Répondre aux demandes
- Ouvrir un dossier sur l'utilisation de l'instrument par les collèges

CONCLUSION.. 29

PAGE

DEUXIEME PARTIE

INTRODUCTION.. 35

1. LES CONDITIONS DE L'EXPERIENCE........................ 36

2. LES LIMITES DE CETTE ANALYSE.......................... 39

3. COMPARAISONS D'UN COLLEGE A L'AUTRE A L'INTERIEUR D'UNE MEME CATEGORIE DE REPONDANTS: 39

3.1 Généralités.. 39

3.2 La catégorie des étudiants: 41

3.2.1 Enoncés qui ont provoqué le plus de satisfaction. 41

3.2.2 Enoncés qui ont provoqué le plus d'insatisfaction 44

3.2.3 Observations................................ 48

3.3 La catégorie des professeurs: 48

3.3.1 Enoncés qui ont provoqué le plus de satisfaction. 48

3.3.2 Enoncés qui ont provoqué le plus d'insatisfaction 50

3.3.3 Observations 54

3.4 La catégorie: personnel professionnel.............. 54

3.5 La catégorie: personnel cadre...................... 59

3.6 Conclusion... 64

PAGE

4. COMPARAISONS ENTRE LES CATEGORIES DE REPONDANTS.............. 65

4.1 Eléments de similitude: 65

4.1.1 Objets de satisfaction.......................... 66

4.1.2 Objets d'insatisfaction.......................... 66

4.2 Eléments distinctifs.................................. 67

4.3 Oppositions.. 68

CONCLUSION.. 70

BIBLIOGRAPHIE... 85

-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'-

Correction à apporter à la page iiii:

lire "Rapport psychométrique"

au lieu de "Rapport psychologique".

A N N E X E S

I. ANALYSE COMPARATIVE DU GROUPE ETUDIANT DANS LES TROIS COLLEGES. (MATHIEU GIRARD)

II. RAPPORT PSYCHOLOGIQUE (BUTS INSTITUTIONNELS). (SOCAME)

III. RESULTATS: ILLUSTRATIONS. (SOCAME)

IV. RAPPORT SCHEMATIQUE DES VISITES DES COLLEGES ENGAGES DANS UNE OPERATION D'IDENTIFICATION DE LEURS BUTS INSTITUTIONNELS. (CLAUDE FORTIER, MATHIEU GIRARD)

V CEGEP DE HULL: IDENTIFICATION DES OBJECTIFS DU CEGEP: EVALUATION (DIRECTEUR GENERAL) .

VI. LES BUTS ET OBJECTIFS INSTITUTIONNELS. (CLAUDE FORTIER)

-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'-'-

PRESENTATION

La Fédération a mis en chantier le projet de recherche sur les buts institutionnels à la suite du Congrès d'orientation de juin 1973. Puisque le dernier Congrès d'orientation (décembre 1974) a retenu la poursuite du projet comme une des priorités pour 1975-1976, il nous a semblé indiqué de faire le bilan des travaux effectués et d'esquisser les avenues qui s'ouvrent devant nous.

Depuis, le C.A.D.R.E., auquel est reliée la Fédération, a formulé un plan de travail de trois ans portant sur "l'Analyse institutionnelle" qui englobe la réflexion faite jusqu'à maintenant sur les buts et objectifs institutionnels.

C'est donc à l'intérieur de ce projet plus large d'analyse institutionnelle que la Fédération entend donner suite à ses engagements vis-à-vis ses membres.

Nous tenons à remercier les institutions et leur personnel qui nous ont aidés et continuent à nous aider à réaliser ces travaux.

CLAUDE FORTIER
MATHIEU GIRARD

PREMIERE PARTIE

- HISTORIQUE DU PROJET
- DEVELOPPEMENT D'UN INSTRUMENT
- SUITES AU RAPPORT DE RECHERCHE

CLAUDE FORTIER

HISTORIQUE ET OBJECTIFS DU PROJET

LA NAISSANCE DU PROJET

Issu du Congrès d'orientation de la Fédération des cégeps tenu en juin 1973, le projet de recherche sur les buts institutionnels a été précisé par le Conseil de la planification, en septembre, de la même année.

LA PROBLEMATIQUE ESQUISSEE

La préoccupation des objectifs se fait de plus en plus pressante, de plus en plus envahissante.

Les conceptions et techniques d'administration et de gestion, bien implantées dans l'industrie et l'aéronautique américaines (N.A.S.A.), créent une sorte d'envoûtement sur le monde scolaire américain qui, à son tour, exerce une grande influence sur le nôtre. Les pratiques d'accréditation, la notion "d'accountability", la nécessité de justifier aux yeux du public l'investissement dans le système d'éducation, autant de facteurs qui constituent une forte pression sur la pensée des responsables du secteur de l'éducation. C'est ainsi qu'on a vu poindre, dans le milieu scolaire, les styles administratifs et les techniques de gestion d'abord conçus par le monde de la production, de l'efficacité, de la rationalité et du rendement: G.P.O., D.P.O., O.D., P.P.B.S., P.E.R.T. etc.

De son côté la pensée behavioriste, fortement représentée, a suscité une volonté et un espoir de "rationaliser" l'acte éducatif et d'en contrôler les effets, en les choisissant et les évaluant. On aura reconnu la vague des plans de cours basés sur les objectifs de comportement.

Par ailleurs, le milieu québécois de l'éducation - tributaire en cela d'une crise mondiale de la culture et d'une prise de conscience politique de l'identité québécoise, - vit intensément les remises en question les plus globales et les plus radicales. Le niveau collégial, en particulier, a été depuis le début des cégeps et continue d'être le lieu privilégié, dans le système d'éducation, de l'effervescence culturelle et idéologique, de la libéralisation et des initiatives de tous ordres. Il en est résulté une sorte d'énervement, cause et effet tout à la fois de l'effondrement des points d'appui traditionnels, des certitudes et des convictions; au total un milieu propice pour toutes les remises en question. Une bonne raison, sinon un bon prétexte pour faire le bilan de l'enseignement collégial et esquisser les objectifs généraux à poursuivre d'ici 80. C'est sur ce fond complexe que se détache la question des buts institutionnels, identifiée par le Congrès d'orientation comme le secteur prioritaire des préoccupations des collèges et par conséquent de la Fédération.

La question des buts soulève de nombreux problèmes v.g. qu'entend-on par buts? (buts-objectifs spécifiques et mesurables - politiques-procédures etc.); qui doit et peut les établir? par quels moyens y parvient-on? Sont-ils suffisamment clairs? précis? pratiques? opérationnels? Sont-ils sources d'engagement ou demeurent-ils un énoncé de principe, une déclaration d'intention abstraite et rapidement oubliée dans l'action? Sont-ils revisés régulièrement?

Les problèmes qu'on peut soulever à propos des buts prennent encore plus d'acuité lorsqu'on parle de buts institutionnels. En effet, il s'agit alors d'un terrain où les personnes et les groupes impliqués sont nombreux et souvent divergents dans leurs valeurs et dans leurs options.

Ces mêmes problèmes, soulevés à propos des buts institutionnels des établissements publics de niveau collégial, sont encore plus complexes ou plus nombreux. Car alors il faut tenir compte de l'insertion de ces établissements dans un réseau créé par l'Etat, qui porte déjà ses buts

généraux et ses lois de coordination horizontale (l'ensemble des collèges) et verticale (l'ensemble des niveaux du système scolaire). Il faut encore ajouter la double vocation des collèges - générale et professionnelle - et la dimension régionale des responsabilités sociales et culturelles des établissements publics, pour comprendre le tissu complexe des conditionnements dont est fait chaque cégep. Il y a dans ces liens des données qui sont des points de référence obligés pour tout cégep désireux d'expliciter ses buts institutionnels i.e. ses buts propres.

Il serait sans doute simpliste d'avancer que les collèges publics ne se sont jamais donnés de buts ni d'objectifs. Peut-être certains se sont-ils satisfaits de poursuivre implicitement les buts généraux du niveau collégial sans ressentir le besoin de les particulariser à leur situation ou de leur donner une coloration locale. D'autres l'auront fait au seul niveau du conseil d'administration ou de la régie interne, se disant sans doute qu'il suffit que le capitaine sache la direction pour que le bateau atteigne le port! A la limite il n'est pas impensable - tant le rythme de rotation du personnel est accéléré dans certains endroits, et tant est court le séjour de la majorité des étudiants! - que l'établissement ne garde pas mémoire de ses fondations.

On pourrait croire, bien sûr, que plus d'un établissement ait défini ses buts institutionnels dans des termes si vagues qu'ils n'ont aucune vertu d'engagement. Ou encore que la définition des buts institutionnels n'a pas été inscrite dans un plan d'ensemble qui va des buts à l'évaluation et qu'elle est demeurée, de ce fait, une entreprise sans suite, sans lien, sans incarnation.

Au total, on doit quand même constater que le milieu collégial parle beaucoup des objectifs et que de plus en plus de collèges posent la question des buts institutionnels. Lors de l'épisode "régime pédagogique" (1972-1973) le milieu collégial a maintes fois identifié "les objectifs du collège" comme un des préalables à régler avant de pouvoir modifier de

façon significative le régime pédagogique en cours. Les travaux de la commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation ont été dans le même sens, au cours des dernières années. Ces travaux, on s'en souviendra, s'appuyaient sur des consultations auprès de différents collèges et auprès de différents groupes à l'intérieur de ces collèges.

Plus récemment encore, le Conseil supérieur de l'éducation lui-même, par son comité d'étude sur l'enseignement collégial, réalisait une large consultation, tant du milieu collégial lui-même, que de la société en général, sur les objectifs passés et futurs de l'enseignement collégial. Les premières esquisses de solutions formulées par le comité d'étude mettent en lumière l'importance prépondérante du choix et de la détermination des buts et des objectifs à tous les niveaux, sur les problèmes de structure et de fonctionnement.

Le Conseil supérieur de l'éducation s'est proposé de faire le bilan des objectifs du niveau collégial et de suggérer ceux qui devraient être poursuivis dans les années 80. Cette entreprise permettra de tracer le cadre général dans lequel évolueront les établissements collégiaux ainsi que l'orientation commune de base qu'ils devront suivre. Elle ne dispensera pas, pour autant, de la responsabilité qui est celle de chaque cégep, de particulariser ces objectifs généraux et de se donner une vocation propre, inspirée par la conscience des besoins et des ressources de chaque région et de chaque communauté éducative.

De plus, les établissements scolaires sont constitués de personnes et de groupes vivants qui, dès à présent, se cherchent des points d'appui concrets et près d'eux, des raisons de travailler et des garanties leur permettant de sortir de la méfiance, de l'indifférence, de l'écoeurement ou de l'hostilité érigée en catégories institutionnelles. La possibilité de se donner un projet commun pourrait être le point de ralliement. S'il est vrai que les établissements scolaires ont besoin d'un "supplément d'âme", s'il est vrai que les cégeps ont à se donner une identité par des

buts propres, s'il est vrai que les collèges sont des institutions relativement autonomes, enracinées dans un milieu régional, il n'est pas insensé d'imaginer un cégep conviant ses composantes à bâtir ensemble un projet qui soit un projet éducatif,

LES OBJECTIFS DU PROJET

Tel que formulé par les responsables, le projet visait à

> "promouvoir et favoriser la détermination et la revision. par chaque collège, de ses buts et des objectifs institutionnels comme la première étape d'un processus global conduisant à son évaluation."

Pour y arriver, le projet prévoyait quatre objectifs plus particuliers, qui découpaient des tranches successives:

1. Rédiger et mettre à la disposition des collèges intéressés un guide d'identification (et/ou de révision) des buts institutionnels d'un cégep.
2. Ouvrir un dossier (collectif) sur les buts et objectifs institutionnels pour y consigner les résultats des expériences faites dans les collèges - au plan du contenu.
3. Rédiger un guide "d'opérationalisation" (d'implantation et d'administration) des buts fixés par un collège.
4. Rédiger un guide d'évaluation des buts et objectifs fixés par un collège.

LES ETAPES FRANCHIES

La première étape a été réalisée à l'automne 1973. Lors de l'Assemblée générale de la Fédération, en octobre 1973, nous avons fait un sondage auprès des directeurs généraux présents, pour identifier les collèges qui avaient réalisé, qui étaient en train de réaliser ou qui se proposaient

d'entreprendre une démarche d'identification de leurs buts institutionnels.

A partir des indications fournies par le sondage, nous avons visité les collèges impliqués pour connaître la nature de l'opération, les instruments utilisés, les ressources engagées et l'échéancier prévu. Nous avons rédigé un rapport schématique de ces visites en décembre 1973.*

Lors de ces rencontres nous avons pu identifier quelques collèges intéressés à utiliser une même sorte d'instrument i.e. la méthode des questionnaires successifs qui est une adaptation de la technique Delphi.**

Rappelons brièvement en quoi consiste la technique Delphi. Elle s'étale habituellement sur quatre temps:

1. on demande d'abord aux participants de formuler leurs opinions, ou leurs prédictions sur un sujet donné;

2. on leur demande ensuite d'évaluer ou de coter l'ensemble des énoncés fournis par les participants en regard de certains critères v.g. l'importance, les chances de succès, la date de réalisation etc.;

3. chaque participant reçoit la liste des énoncés, la cote moyenne des répondants et sa cote personnelle. Au participant qui se situe à l'écart de la moyenne, on demande de revoir son opinion ou d'indiquer les raisons pour lesquelles il maintient son écart.

----

* Nous avons joint, en annexe IV, la partie du rapport qui présente schématiquement les types d'opérations projetées par certains collèges.

Nous avons pu suivre une seule de ces opérations soit celle du cégep de Hull. Nous incluons, en annexe V, l'évaluation que le directeur général a faite de la démarche et des instruments utilisés. Par ailleurs, ces diverses approches nous ont donné l'occasion de formuler quelques commentaires. Nous les avons regroupés dans l'annexe VI.

** Notons que cette technique, mise au point par des chercheurs américains, a d'abord été conçue pour prévoir et ainsi maîtriser le futur.

Le centre de recherche (ETS) devint par la suite engagé dans un projet qui cherchait à établir si cette technique pouvait être utilisée pour obtenir un consensus entre les diverses constituantes d'un établissement scolaire, sur les buts de cet établissement. Ce faisant la méthode permettrait de voir comment les différents groupes perçoivent les buts de l'établissement.

4. Chaque participant reçoit à nouveau les résultats i.e. la liste des énoncés, la cote moyenne des répondants, sa cote personnelle et un résumé des commentaires des participants maintenant leur écart d'avec la moyenne. Une dernière fois, chacun à la possibilité de reviser ses opinions.

Appliquée aux buts institutionnels, la méthode Delphi permet à un établissement d'obtenir des données sur l'éventail des idées touchant les buts de l'établissement, sur un ordre de priorité souhaitable et sur le degré de consensus atteint en regard de ces buts institutionnels. Du même coup, la recherche permettait de simplifier la méthode, particulièrement en ce qui concerne la première phase.

En janvier 1974, nous réunissions cinq collèges intéressés à l'utilisation de la méthode Delphi ou plutôt de l'adaptation qu'en avait faite le centre de recherche ETS, soient les cégeps: Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve, St-Jean-sur-Richelieu, Trois-Rivières et Vanier.

Le cégep de Trois-Rivières était déjà engagé dans la réalisation de cette opération. En effet, un comité de la commission pédagogique avait déjà bâti un questionnaire qui devait servir à reprendre l'opération, faite l'année précédente, au collège privé de Laflèche, à Trois-Rivières.*

Nous avons donc décidé de discuter du contenu de ce questionnaire pour vérifier son caractère exportable dans les autres établissements réunis par le projet. La critique du questionnaire de Trois-Rivières amena trois résultats:

- d'abord des corrections plus ou moins nombreuses qui furent acceptées par le cégep de Trois-Rivières en vue de sa propre opération;

---

* Wilfrid Gariépy, Rapport sur l'identification des buts du collège Laflèche et sur le matériel utile à la rédaction des objectifs institutionnels, CADRE, juillet 1973.

- ensuite, la décision des trois collèges (Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et St-Jean-sur-Richelieu) de ne pas utiliser le questionnaire tel quel et de procéder ensemble et de façon empirique, à la fabrication d'un questionnaire. (Nous reviendrons sur ce projet au chapître 2);

- finalement, la décision du collège Vanier d'utiliser plutôt le questionnaire déjà mis au point par ETS pour le milieu américain, en lui apportant quelques modifications.

De février à juin 1974, trois opérations se déroulent simultanément:

a) l'opération Trois-Rivières qui procède à la consultation du milieu en utilisant, sur deux étapes successives, et auprès d'environ 5,000 répondants possibles, un questionnaire maison, retouché à la suite des suggestions de quatre autres collèges.

   Les résultats de cette opération ont été remis au cégep de Trois-Rivières au mois d'août 1974.

   A l'automne 1974, nous avons procédé à une première analyse des résultats pour établir, avec les responsables du collège, le choix des tableaux susceptibles de rendre service au comité de la commission pédagogique, chargé de donner suite à l'opération. Nous avons également convenu des analyses plus poussées qu'il convenait d'effectuer et des critères pouvant servir au choix des énoncés dont le collège pouvait tirer profit. La liste des critères fut approuvée par la commission pédagogique. L'application de ces critères aux données recueillies lors de la consultation, a permis la production d'un premier document de travail qui retient 23 énoncés sur 59 et analyse leur performance.

   La suite de l'opération est maintenant entre les mains de la commission pédagogique.

b) L'opération Vanier qui a abouti à la production d'un rapport en juin 1974.*

   L'utilisation du questionnaire de ETS a servi de support au travail

----

* Vanier College, A Place to Learn (a statement of goals), prepared for the Board of Governors, by the College Goals Committee, June 17, 1974.

conduit par un comité qui a, par ailleurs, reçu des mémoires, analysé des documents et utilisé les résultats d'une ligne ouverte avec le public, tenue par le directeur général du cégep.

Le rapport prend forme d'une proposition détaillée, à l'intention du Conseil d'administration, sur les secteurs prioritaires de développement du collège. En plus de suggérer des sous-objectifs et de préciser des moyens d'y atteindre, le rapport contient également l'analyse des données recueillies par le moyen du questionnaire de ETS.

c) L'opération que les cégeps Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et St-Jean-sur-Richelieu ont mise sur pied pour recueillir empiriquement les énoncés qui constitueraient un questionnaire commun aux trois collèges. Du même coup, ils avaient décidé de l'utilisation de ce questionnaire dans un projet commun, à l'automne 1974.

Cette opération est décrite dans le chapître suivant.

LA DIMENSION METHODOLOGIQUE

Les collèges qui sont identifiés dans le présent rapport poursuivaient deux fins. Ils cherchaient d'abord à recueillir des données utiles à l'identification de buts institutionnels. Ils acceptaient, en même temps, de contribuer à la fabrication d'un instrument susceptible d'être mis à la disposition de tous les cégeps.

C'est ce dernier aspect qui motive en premier lieu la Fédération des cégeps à travailler sur ce terrain des buts institutionnels. Nous voudrions répondre à quelques questions posées par l'utilisation d'une adaptation de la technique Delphi dans l'identification des buts institutionnels v.g.:

- la méthode des questionnaires successifs est-elle une technique valable pour identifier les buts institutionnels, compte tenu de contexte collégial et de l'organisation actuelle des cégeps?
- à quelle conditions et dans quelles limites la méthode peut-elle être considérée comme une technique valable?
- quels sont les renseignements utiles qu'une telle méthode peut fournir aux collèges?

- la prétention de la technique de favoriser le consensus, sans l'obligation de mettre physiquement ensemble les répondants, se vérifie-t-elle? si oui, dans quelle mesure?

- déjà, dans l'opération au collège privé Laflèche, on avait réduit à deux phases le contact avec les répondants. Compte tenu de l'investissement que représente la deuxième phase tant pour le répondant que pour les initiateurs du projet, la deuxième phase est-elle rentable? Permet-elle une polarisation des répondants suffisante pour qu'on puisse estimer cette deuxième phase indispensable, si l'on tient compte du fait que les cégeps offrent, de toute façon, d'autres moyens de discussion et de mise en commun?

Nous essaierons de répondre aux deux dernières questions dans le présent rapport, aux chapitres suivants. Les autres questions ne trouveront de réponses qu'à la suite d'utilisations répétées débouchant ou non sur des résultats vérifiables.

DEVELOPPEMENT D'UN INSTRUMENT

PREMIERE PHASE (JANVIER 1974 - SEPTEMBRE 1974)

La méthode développée par ETS et celle qui fut utilisée au collège Laflèche comme au cégep de Trois-Rivières se distinguent de la technique Delphi du fait qu'elles ne demandent pas aux participants de formuler les buts, mais qu'elles leur suggèrent une liste de buts.

Nous avons déjà signalé que les cégeps Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et St-Jean-sur-Richelieu ont choisi de bâtir ensemble une liste d'énoncés plutôt que d'utiliser la liste faite à Trois-Rivières. En plus des doutes sur le caractère exportable de certains énoncés dans des milieux perçus comme très différents, nous voulions vérifier si les différents groupes de répondants exprimaient les mêmes réalités avec les mêmes mots. Il y avait là, un aspect à ne pas négliger, puisque de par sa nature l'entreprise d'identifier les buts institutionnels par consensus, fait appel aux diverses catégories de personnes intéressées à l'établissement i.e. étudiants, professeurs, cadres, professionnels, personnel de soutien, parents, socio-économiques etc.

Nous avons donc décidé de demander à des personnes de ces divers groupes de formuler des énoncés à partir desquels nous allions ensuite composer le questionnaire devant servir aux trois collèges, à l'automne suivant. Pour ce faire, nous avons procédé en deux étapes.

a) Nous avons contacté 248 répondants dans les trois collèges, dont 150 étudiants, 53 professeurs, 30 non-enseignants et 15 autres (i.e. personnes de l'extérieur du collège)

Nous avons eu 61 retours dont ceux de 14 étudiants, de 27 professeurs, de 15 non-enseignants et de 5 autres.

Nous demandions aux répondants de formuler eux-mêmes autant d'énoncés qu'il le désiraient, en termes de buts, à partir d'un modèle ouvert comprenant 18 catégories d'énoncés avec exemple(s) dans chacune. Il était possible de créer de nouvelles catégories.

Nous avons ensuite analysé le très grand nombre d'énoncés suggérés. Nous avons tenté de faire le plus de regroupements possibles et de retenir les formulations les plus utilisées et les plus englobantes i.e. celles qui pouvaient en synthétiser plusieurs autres. Nous avions alors en main 120 énoncés.

b) Nous avons à nouveau contacté nos répondants pour leur soumettre la liste des 120 énoncés retenus. Nous leur demandions cette fois d'évaluer chacun des énoncés selon les deux critères suivants:

1. Cet énoncé doit faire partie d'un questionnaire pour identifier les buts du collège.

2. Cet énoncé est formulé clairement.

L'échelle de réponse proposée comprenait cinq points allant de "l'accord total" au "désaccord total". Nous avons ensuite analysé les résultats en tenant compte de l'aspect "pertinence" d'un énoncé et de l'aspect "clarté dans la formulation". Pour chaque aspect nous avions calculé la moyenne et l'écart type. Nous avons procédé par catégorie d'énoncés, tentant à la fois de bâtir des catégories équilibrées et de ne retenir que des énoncés acceptables. Le choix final a été fait lors d'une réunion à laquelle assistaient les trois collèges impliqués dans l'opération prévue pour l'automne, plus trois autres collèges (La Pocatière, St-Jérôme et Trois-Rivières) intéressés à divers titres.

Nous avons ainsi retenu 57 énoncés regroupés sous 14 catégories. Nous avons décidé également d'ajouter 3 énoncés-pièges dont nous pensions qu'ils n'étaient acceptables dans aucun des milieux. Ces énoncés nous permettraient d'éliminer les répondants qui répondraient de façon identique tout au long du questionnaire sans attention au contenu. L'expérience faite à Trois-Rivières nous avait incités à craindre l'élément de lassitude qui joue dans un questionnaire relativement long et uniforme.

DEUXIEME PHASE (SEPTEMBRE 1974 - MARS 1975)

Le 18 septembre 1974 commençait l'opération commune des trois collèges déjà mentionnés. Elle consistait en deux phases.

a) dans un premier temps, à partir d'un modèle d'échantillon projeté en commun, chaque collège établissait sa liste de répondants, leur expédiait le questionnaire et les invitait à participer au projet. *

   Comme on l'a déjà indiqué, le questionnaire était constitué de 60 énoncés dont 3 énoncés-pièges. Chaque collège avait la possibilité de formuler jusqu'à dix énoncés supplémentaires. Seul le cégep de Bois-de-Boulogne a ajouté 6 énoncés particuliers.

   La première phase demandait au répondant de fournir, sur une échelle graduée, deux réponses différentes en regard de chaque énoncé:

   1. selon vous, quelle importance donne-t-on à ce but au collège actuellement?

   2. selon vous, quelle importance devrait-on lui donner?

   L'échelle variait, en cinq points, du "très peu important" au "très important" avec un point médiane "neutre ou ne sais pas".

b) Dans un deuxième temps, les répondants de la première phase étaient invités à coter de nouveau les énoncés par rapport auxquels leur première évaluation s'écartait de la moyenne de l'ensemble des répondants de leur collège respectif.

   Nous avions, en effet, voulu simplifier le travail demandé aux répondants. Plutôt que de les inviter à évaluer une deuxième fois tous les énoncés comme on l'avait fait à Trois-Rivières, nous retournions à chacun une liste particulière ne contenant que les énoncés par rapport auxquels cette personne se situait à un écart marqué de la moyenne des répondants. Nous espérions ainsi annuler l'impression de répétition onéreuse susceptible de baisser le taux de réponse. Nous

---

* Chaque collège produira son propre rapport de recherche.

avions constaté une forte baisse du taux de réponse lors de la deuxième phase, à Trois-Rivières; nous avions en tête toutefois que d'autres facteurs avaient pu jouer, à part l'effet de lassitude.

Nous demandions au répondant de refaire une évaluation et d'ajouter les commentaires qu'il voudrait bien sur les raisons pour lesquelles il maintenait, s'il y avait lieu, une évaluation distincte de celle de la moyenne des répondants de son collège. Il était également invité à écrire tout commentaire qu'il lui plairait, particulièrement sur le questionnaire lui-même.

Nous sommes présentement à dépouiller ces résultats. Chaque collège fait l'analyse de ses propres données. La Fédération étudie les résultats comparés pour l'ensemble des répondants de chaque collège et pour toutes les catégories de répondants qui étaient communes aux trois cégeps.

Nous présentons quelques illustrations de ces résultats dans l'annexe II.

TROISIEME PHASE: EVALUATION

Les résultats que nous avons en main ainsi que les analyses psycho-métriques que nous avons effectuées pour vérifier statistiquement les catégories (ou regroupements) d'items que nous avions faites, au départ, de façon assez arbitraire, nous permettent une première évaluation de l'instrument. Nul doute que cette évaluation devra être beaucoup plus poussée. Nous nous contentons, pour l'instant, de regrouper nos remarques sous deux titres.

a) le contenu.

Les énoncés : Contrairement à la technique Delphi, nous avons offert une liste de buts au lieu de demander aux participants de formuler eux-mêmes les énoncés.

L'avantage de proposer une liste de buts est d'assurer un questionnaire qui comporte des items touchant toutes les dimensions qu'il convient de couvrir. On ne saurait douter en effet que la faiblesse du questionnaire soit déterminante sur la valeur des résultats.

Par contre, le danger de cette façon de procéder est de ne pas connaître les aspirations profondes du milieu. On pourrait se rassurer sur ce point en se rappelant comment nous avons procédé pour en arriver aux énoncés retenus dans la version finale du questionnaire. Du même coup, il faut nuancer en disant que notre échantillon était très restreint. De plus, les échéances que nous nous étions fixées pour pouvoir entreprendre le projet à l'automne 1974, nous forçaient à travailler vite sur une très grande quantité d'énoncés. Enfin, nous nous adressions à des milieux qui se trouvaient, soit à Montréal même (Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve), soit à proximité de Montréal (St-Jean-sur-Richelieu).

Si on se rapporte à notre façon de recueillir les énoncés, on peut se dire que l'avantage de laisser les participants formuler les buts, tient à la certitude que les buts formulés correspondent à ce qui est perçu par le milieu. Cependant l'inconvient vient du fait qu'il est très difficile de formuler des buts.

Les résultats que nous avons obtenus en procédant de cette façon tendent à confirmer cette assertion. En cours de route, nous avons "perdu" plusieurs énoncés qui apparaissaient sur le questionnaire de Trois-Rivières et qui nous semblaient très intéressants. Nous avons de plus récolté quelques catégories d'items particulièrement faibles en comparaison avec d'autres. Nous avons surtout vu disparaître des dimensions complètes de la réalité vécue dans un cégep; v.g. "les services aux étudiants"...

Finalement nous avons l'impression grossière d'un questionnaire alimenté à la même source d'inspiration ou à la même idéologie et contenant des énoncés très généraux. Nous avons été victimes de notre propre logique en ne retenant, dans le questionnaire, que les énoncés suggérés par nos répondants. De plus, nous pouvons craindre une homogénéité de ton qui pourrait être le reflet de courant(s) d'idées à la mode. Bien sûr, on doit se dire par ailleurs que nous avons là le miroir du milieu collégial, du moins d'un petit échantillon du milieu collégial métropolitain.

Au demeurant, il nous paraît nécessaire de reviser le contenu en tenant compte de ces interrogations.

Les catégories: Nous avions, assez arbitrairement, regroupé les 57 énoncés sous 14 catégories. Les analyses statistiques que nous avons effectuées nous ont suggéré six regroupements dont trois concernent le développement de l'étudiant dans ses dimensions intellectuelle, affective et sociale, les trois autres se rapportant à l'établissement comme tel, au plan de l'innovation et du changement, des communications ainsi que de ses relations avec le milieu environnant.

Plusieurs des catégories que nous avions envisagées n'ont pu résister à l'analyse, parce que leurs énoncés étaient trop peu nombreux ou trop polyvalents.

Nous nous retrouvons, d'une part, avec quelques très larges catégories, notamment celles qui touchent le développement de l'étudiant. On peut se demander, face à ces regroupements,s'ils ne sont pas trop englobants pour être utilisables ou du moins suffisamment parlants. Il faudra sans doute, au moment de la revision, tenter d'identifier des noyaux à partir desquels on pourrait faire éclater les catégories trop englobantes.

D'autre part, nous sommes en mesure de constater de sérieuses lacunes. Des dimensions de la vie du cégep sont peu ou pas du tout couvertes par les items et ne ressortent aucunement au niveau des catégories. Nous pensons, à titre d'exemple, aux services aux étudiants, au développement physique, à l'aspect moral, à l'éducation des adultes...

Notons, en dernier lieu, que la catégorie "ouverture du cégep à la région" a besoin d'être améliorée.

b) L'objectif visé par l'instrument.

La technique utilisée cherche à susciter la convergence des opinions sans nécessiter la présence physique des personnes consultées. Dans sa version originale, la méthode Delphi se déroule en quatre phases, favorisant ainsi la reconsidération de ses positions par chacun et ce, à deux reprises.

De l'adaptation, déjà faite, de la technique à l'identification des buts institutionnels, nous avons voulu ne retenir que deux phases pour maintenir un taux de réponses le plus élevé possible. En même temps, nous voulions vérifier une hypothèse formulée à la suite de l'opération conduite à Trois-Rivières i.e. la deuxième phase entraîne une légère convergence des positions sans changer vraiment la mesure d'importance de chaque item. Nous nous attendions à une même moyenne avec un écart plus restreint. Si telle est la situation, nous devrons nous demander s'il vaut la peine de maintenir la deuxième phase de l'opération, comte tenu du poids onéreux qu'elle représente pour tout le monde et compte tenu du fait que l'organisation du cégep offre bien d'autres moyens de faire avancer un consensus sur quelque sujet que ce soit.

Par ailleurs, si on cherche à mettre à la disposition des collèges un instrument souple, il faut le rendre facile et relativement rapide d'usage.

- C'est sur cette toile de fond que nous commentons les résultats des analyses que nous avons faites sur la convergence obtenue dans la deuxième phase, par rapport à la première phase.

1. Mentionnons d'abord que le résultat escompté tient au changement vécu par le regroupement lui-même. C'est dire que la méthode atteint son objectif si le répondant remet en question sa position au moment où il peut la situer par rapport à la réponse moyenne de l'ensemble des répondants. Qu'il exprime ensuite ce changement d'attitude en répondant de nouveau au questionnaire n'ajoute rien sinon la possibilité d'enrégistrer ce changement vers un plus grand consensus.

2. Nous avons déjà signalé que les résultats de la deuxième phase, à Trois-Rivières, nous avaient permis de constater une tendance constante vers une légère réduction de l'écart dans les réponses.

   Nous avions prévu vérifier cette tendance lors de l'opération commune avec les trois collèges. Rappelons que nous avions, par ailleurs décidé de simplifier le travail du répondant en ne lui soumettant, lors de la deuxième étape, que les énoncés pour lesquels il se situait dans un écart important.

   Malheureusement, nous sommes en face de résultats difficilement utilisables et probablement peu concluants. Ainsi nous constatons d'abord que la fréquence des réponses aux questions soumises à la deuxième phase est parfois plus grande que la fréquence des réponses à ces mêmes questions lors de la première phase. Ce qui nous donne à penser que le mode de réponse a été une source de confusion pour les participants.

   En faisant l'analyse du comportement de chaque répondant, nous avons pu également constater que certains participants se sont abstenus systématiquement de formuler un choix lors de la deuxième phase.

   Il nous semble donc difficile de conclure quant à l'effet que produit, en terme de consensus, l'utilisation d'une deuxième phase auprès des mêmes réponants. Nous croyons toutefois qu'elle n'est pas très souhaitable pour les motifs suivants:

- les mécanismes de participations qui existent dans les cégeps et l'État des relations entre les diverses composantes du collège fournissent d'autres moyens de favoriser le consensus entre les divers groupes du cégep.

- le degré de consensus plus grand se mesure à la polarisation des réponses vers la moyenne d'ensemble. Or cette polarisation est d'abord le fait d'un changement d'opinion qui se fait, pour un participant, au moment de constater son écart en regard de l'ensemble des répondants. Plus que l'expression de cette position revisée, c'est le retour, aux répondants, des résultats de la première phase, qui importe pour le consensus.

- l'objectif que nous poursuivons est d'adapter un instrument de travail qui soit souple, flexible et facile d'usage. L'utilisation de deux phases ralentit considérablement l'opération. Elle oblige le collège à étaler le travail sur une période d'au moins une année. Ceci ne va pas toujours en accord avec le besoin de l'établissement, d'autant moins que dans cette matière, les choses ne peuvent pas être considérées stables pour une longue période. La question des buts et des objectifs demande, en effet, qu'on y revienne périodiquement.

- la technique Delphi comporte normalement quatre phases. La prétention qu'elle avance de favoriser le consensus est peut-être à ce prix. Nous travaillons sur une formule déjà très mitigée qui ne comporte que deux phases. Peut-être convient-il d'aller au bout de cette logique et de changer l'optique dans laquelle était d'abord utilisée cette méthode lorsqu'on la transposait dans le domaine des buts institutionnels.

SUITES DU PROJET DE RECHERCHE

Plusieurs pistes se présentent à nous. Nous voudrions les décrire brièvement en vue de fonder un choix judicieux.

REVISER LE CONTENU

Nous avons dit, plus haut, qu'on ne pouvait éviter cette étape à venir. Nous avons suffisamment de données et d'insatisfaction pour travailler à la refonte du questionnaire.

Pour ce faire, il nous paraît indiqué:

- d'éliminer s'il y a lieu, les énoncés qui ne sont pas mutuellement exclusifs à l'intérieur d'une même catégorie. A cette fin, on devra considérer la ou les sources d'inspiration (théories - idéologies) des énoncés actuels.
- de critiquer la formulation de chaque énoncé à la lumière d'autres types d'énoncés qui appartiennent à d'autres instruments analogues v.g. "Institutional Functioning Inventory", "Student Reactions to College" etc.
- d'identifier des noyaux d'items à mettre en évidence à l'intérieur des catégories existantes, noyaux qui pourraient donner lieu à des sous-catégories.

  A partir de ces noyaux, formuler nous-mêmes de nouveaux énoncés pour bâtir des sous-catégories équilibrées ou travailler à cette formulation avec un ou quelques collèges intéressés.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

- d'améliorer la catégorie "ouverture du cégep à la région". Déjà nous savons que le cégep de Valleyfield, par ailleurs intéressé à notre recherche, est plus spécialement préoccupé de cette dimension du service à la région. L'expérience unique du service d'éducation permanente et du "SPAT"* constitue une source exceptionnelle d'enrichissement de cette catégorie de notre questionnaire.

  Nous aurions également intérêt à travailler cette dimension avec le cégep de St-Jérôme. Ce dernier, lui aussi impliqué dans une opération d'identification de ses objectifs, a fait preuve d'un intérêt prononcé pour la région qu'il croit devoir desservir. L'étude qu'il vient de faire de la région en fait foi.

- de créer de nouvelles catégories pour couvrir des aspects de la vie du collège qui sont négligés par la version actuelle du questionnaire.

  Là encore, nous pouvons bâtir nous-mêmes cette ou ces nouvelle(s) catégorie(s). Il nous semble cependant de beaucoup préférable de travailler avec un ou quelques collèges intéressés à telle ou telle dimension qui n'apparaît pas, ou pas assez, dans le questionnaire.

  On pense bien sûr aux services aux étudiants, à l'éducation des adultes, au développement physique...

- de penser une mécanique de remise à jour constante du contenu pour l'adapter à l'évolution que connaîtront les cégeps. A cette fin nous nous proposons de cumuler les résultats d'une année à l'autre.

MODIFIER LE MODE DE REPONSE

Dans l'hypothèse de l'abandon de la deuxième phase auprès des répondants, nous aimerions explorer la possibilité d'utiliser ces mêmes répondants à une autre fin.

Il pourrait être profitable aux collèges de mettre à contribution leurs répondants dans les choix à faire parmi les buts désirables. Nous songeons alors à une deuxième phase qui consisterait à demander aux répondants de proposer des priorités parmi les buts désirables, tant à l'égard des catégories qu'en référence aux items contenus dans ces catégories.

---

* Service professionnel d'assistance technique.

Nous aurions ainsi fait un premier pas dans la ligne de "l'opérationalisation" des résultats.

Nous nous proposons de tenter une première expérience en ce sens avec la collaboration d'un des collèges ayant participé au projet commun de l'automne dernier.

TESTER L'INSTRUMENT DANS D'AUTRES REGIONS

L'intention de la Fédération est de développer un instrument qui soit utilisable par tous les cégeps intéressés. Pour y arriver, nous devrons nécessairement vérifier son caractère exportable dans des régions autres que Montréal et ses environs.

Nous avons besoin de savoir comment il fonctionne dans une région vraiment périphérique (v.g. Rouyn-Noranda, Gaspé...) et dans une autre région urbaine (Québec).

Nous formulons l'hypothèse que le concept "buts institutionnels" n'a pas la même résonnance dans un centre urbain comme Montréal ou Québec que dans un milieu plus restreint et plus éloigné des moyens de développement personnel qu'offre une grande métropole. Nous pouvons d'ailleurs nous demander ce que signifie "ouverture à la région" pour un cégep urbain comme nous pouvons nous demander ce que connote "la réalité institutionnelle" pour un étudiant qui habite un grand centre qui offre des possibilités multiples et variées en dehors de l'école.

Il y a lieu de faire des études comparatives, sans doute susceptibles d'éclairer toutes sortes de décisions affectant le réseau collégial.

A ce chapître, nous pouvons attendre l'invitation des collèges. Nous pouvons, au contraire, prendre l'initiative et solliciter la collaboration de quelques cégeps. Les choix seront sans doute fonction des ressources

dont nous disposerons.

REPONDRE AUX DEMANDES

Tel qu'il existe présentement, l'instrument peut rendre un service limité. Nous pouvons accepter son utilisation par des collèges intéressés aux catégories que nous avons éprouvées.

Il s'agirait alors, pour nous, d'un service technique facile à rendre.

OUVRIR UN DOSSIER SUR L'UTILISATION DE L'INSTRUMENT PAR LES COLLEGES

D'ici peu nous aurons en main les résultats de l'utilisation de l'instrument par quatre collèges: Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve, St-Jean-sur-Richelieu et Trois-Rivières (on se souviendra que dans ce dernier cas on utilisait un questionnaire quelque peu différent). Nous voulons tirer parti de ces quatre expériences à deux points de vue.

D'abord pour constituer un dossier sur les buts institutionnels tels que définis par chacun des collèges. En plus d'être une source d'inspiration pour d'autres cégeps, un tel dossier nous permettra de faire des études comparatives et de dessiner les grandes lignes des tendances qui se font jour dans le milieu collégial.

Deuxièmement, nous chercherons à consigner le plus d'informations possibles sur l'utilisation de la méthode des questionnaires successifs, du rôle qu'elle peut jouer à l'intérieur d'un processus complet d'identification de buts institutionnels et de traduction de ces buts en un plan opérationnel de développement. Nous pensons pouvoir ainsi mieux évaluer l'utilité et les possibilités d'un tel instrument.

C'est ce à quoi nous nous emploierons, en 1975-1976, profitant de ce rapport d'étape pour analyser les liens organiques de ce projet avec le projet plus large piloté par le C.A.D.R.E. sous le titre "Analyse institutionnelle".

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

CONCLUSION

Par ce rapport d'étape, nous avons voulu faire le point sur le projet de recherche que nous avons mis en marche depuis bientôt une année et demie.

Nous avons reconstitué sa génèse et les principales étapes qu'il a franchies.

Nous avons esquissé une première critique interne à partir des analyses psychométriques que nous avons effectuées.

Nous avons enfin brossé un tableau des suites possibles de la recherche.

Avant de mettre le point final nous voulons ajouter quelques considérations que nous suggère un regard d'ensemble sur l'opération que nous avons conduite jusqu'à maintenant.

LE CONCEPT D'INSTITUTION

Le projet nous a permis de cerner de plus près le concept d'institution ou d'établissement. Nous sommes tentés de croire que ce concept n'a pas encore beaucoup de saveur, malgré l'intention du législateur de donner aux différentes régions du Québec des instruments de développement, dont les cégeps. On sent le besoin de vérifier si le réseau collégial est autre chose qu'un cégep provincial totalisant trente-sept (37) campus. Nous avons essayé de lire dans cette optique, les résultats inter-collèges fournis par le questionnaire.*

----

* C.f. la deuxième partie du présent rapport.

Au delà de ces résultats nous voulons noter, ici, quatre tendances et courants de pensée qui pourraient être, à la longue, des facteurs de négation ou du moins d'amoindrissement de la réalité institutionnelle.

Les négociations collectives provincialisent de plus en plus la réalité vécue dans les institutions scolaires de niveau collégial. Les questions sont de plus en plus traitées et réglées par les grands ensembles dont les pôles de décision sont de plus en plus loin des établissements eux-mêmes. En conséquence les solutions originent de moins en moins d'une dynamique locale.

D'aucuns voudraient voir le cégep devenir un lieu ouvert de services d'éducation, se situant à côté d'autres services éducatifs (groupements divers, média, mouvements de tous ordres, etc.) et s'adressant à tous ceux qui veulent y venir. La notion d'éducation permanente pourrait conduite à plus ou moins brève échéance à considérer le cégep comme un centre de services parmi d'autres, coordonné avec les autres autant que possible.

La volonté de désinstitutionnaliser les fonctions sociales primordiales mine le terrain sur lequel se bâtit un projet comme le sont, sur papier du moins, les cégeps. Les critiques de plus en plus vives et générales qu'on adresse à l'école et à ce qui s'y passe pourraient bien remettre en question la nature même des projets qu'on rêvait, peut-être naïvement, de construire.

Mentionnons enfin l'orientation de base du rapport du C.S.E. sur l'enseignement collégial. La notion de programme qui est proposée invitera sans doute à fractionner le projet éducatif d'un établissement en autant de projets qu'il y aura de programmes. On ne sait trop, dans ce contexte, sur quel ton parler encore de buts et d'objectifs institutionnels.

LES DONNEES RECUEILLIES

Les analyses psycho-métriques que nous avons faites nous incitent à identifier un facteur prépondérant qui expliquerait le comportement des répondants par rapport à la majorité des énoncés. Nous sommes conduits à formuler l'hypothèse que les résultats fournissent des renseignements autant, sinon plus, sur les répondants eux-mêmes que sur la réalité institutionnelle et sur ses buts.

Il faut bien ajouter que le questionnaire fait appel aux perceptions des personnes plutôt qu'à la constatation de faits observables objectivement. A cet égard, l'instrument est peut-être davantage un outil de diagnostic d'un milieu.

LE TYPE D'INSTRUMENT

L'expérience que nous avons faite dans quelques milieux nous suggère de bâtir un instrument selon un modèle de banque d'items. Quand on consdière la diversité des groupes de répondants susceptibles d'être mis à contribution dans ce genre d'entreprise, il nous semble indiqué de chercher à mettre au point un questionnaire qui couvrirait plusieurs dimensions de la réalité institutionnelle et qui pourrait être utilisé, fragmentairement, selon les intérêts des divers groupes de répondants. Nous aurions ainsi un instrument plus complet mais souple en même temps dans son utilisation.

Nous sommes également convaincus qu'il faut, dès à présent, prévoir les mécanismes de revision du contenu. En effet, la réalité ainsi que les buts institutionnels nécessiteront sans doute une adaptation constante, ou du moins un ajustement, du vocabulaire aux habitudes des usagers. A cet égard, on ne peut se contenter d'asseoir un contenu sur des garanties scientifiques. Même satisfaisant, scientifiquement parlant, le contenu a toutes les chances de devenir rapidement désuet.

Il convient de rappeler qu'un type d'instrument comme celui que nous travaillons ne saurait convenir dans n'importe quel type d'opération ni non plus dans n'importe quel contexte. Nous nous expliquons plus longuement dans l'annexe VI, sur les préalables et les conditions de possibilité que postule une démarche cherchant à identifier par consensus les buts institutionnels et les priorités de développement d'un établissement.

LES RESULTATS DE NOTRE OPERATION

Sans dresser le bilan complet des résultats de notre recherche, nous voulons déjà signaler les points suivants.

Le collège qui s'engage dans un tel projet peut espérer obtenir des indications précieuses lui permettant de faire des choix de priorités basés sur les aspirations majoritaires de la communauté.

La poursuite collective d'un tel projet par quelques collèges nous permet d'identifier et de vérifier, s'il y a lieu, les ressemblances et les différences entre les établissements tels que vus à travers les yeux des divers groupes de répondants.

Enfin l'opération permet, au niveau de chaque institution, la comparaison entre les divers groupes de repondants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du collège. Au niveau de l'ensemble des collèges engagés dans l'opération, elle permet des comparaisons inter-collèges pour un même groupe de répondants ainsi que des comparaisons inter-groupes à l'échelle de plusieurs institutions.

Nous croyons qu'il y a là suffisamment de profit à tirer d'une telle recherche pour la pousser encore plus loin.

DEUXIEME PARTIE

ANALYSE COMPARATIVE DES RESULTATS

- Comparaison d'un collège à l'autre à l'intérieur d'une même catégorie
- Comparaisons entre les catégories de répondants.

MATHIEU GIRARD

INTRODUCTION

Depuis près de deux ans, le CADRE, en collaboration avec des établissements de niveau collégial et la Fédération des cégeps, poursuit des travaux en vue de mettre au point un instrument visant à identifier des buts institutionnels.

Un tel instrument peut répondre à trois besoins spécifiques des institutions:

1. Par son aspect sondage, l'instrument permet de connaître le niveau de perception de certaines composantes d'une institution quant à l'importance accordée actuellement à des buts (ce que nous appelons la mesure de REALITE) et quant à l'importance que l'on devrait accorder à ces mêmes buts (ce que nous appelons la mesure de DESIRABILITE).

2. Le questionnaire permet de mettre en relief les buts qui provoquent le plus de satisfaction et ceux qui génèrent le plus d'insatisfaction chez les diverses catégories de répondants.

   Nous avons obtenu la mesure de satisfaction en établissant la différence entre la mesure de DESIRABILITE et la mesure de REALITE. Nous formulons l'hypothèse que plus l'écart entre DESIRABILITE et REALITE est grand, plus les répondants souhaitent un changement. A l'inverse, un écart moindre entre D et R indiquerait que les répondants sont

satisfaits de ce que le collège accomplit en regard des buts formulés dans l'instrument.

La mesure de satisfaction pourrait donc orienter la réflexion sur des changements à apporter ou des acquis à consolider. Elle nous projette en pleine action et représente l'aspect "dynamique" du questionnaire.

Tout au long de ce rapport, le lecteur se rappellera que lorsque nous parlons d'objets de satisfaction, nous entendons les objets à propos desquels les répondants ne souhaitent pas de changements. Quand nous parlons d'objets d'insatisfaction, nous désignons les objets à propos desquels les répondants souhaitent des changements.

3. Enfin, par l'analyse des données qu'il permet de recueillir, l'instrument pourrait déclencher une opération qui consisterait à:

   - dégager des consensus;
   - établir des priorités;
   - aider à formuler des objectifs spécifiques.

1. <u>LES CONDITIONS DE L'EXPERIENCE</u>

La dernière expérience que nous avons faite l'a été auprès de sept groupes de répondants: étudiants, professeurs, personnel professionnel, personnel cadre, personnel de soutien, parents, membres

de conseils d'administration de collège. Trois collèges ont participé à cette expérience. Dans ce texte, nous les identifions par les lettres A, B et C.

A chaque participant nous avons présenté une liste de buts[1]. Pour chaque but, présenté sous forme d'énoncé et numéroté, le participant devrait répondre à deux questions:

1. Quelle importance accorde-t-on à ce but au collège actuellement?

2. Quelle importance devrait-on accorder à ce but dans cette institution?

Pour répondre, le participant choisissait celui des cinq points de l'échelle d'évaluation qui correspondait le mieux à sa perception, selon le code suivant:

1. très peu important
2. peu important
3. neutre, ne sais pas
4. important
5. très important

---

1. Voir appendice 1: liste des énoncés. (p.71)

Pour chacun des énoncés, nous avons obtenu une moyenne pour la mesure de REALITE et une autre pour la mesure de DESIRABILITE. Ainsi que nous l'écrivions précédemment la différence entre ces deux moyennes (D-R) détermine la mesure de SATISFACTION.

Nous ne faisons pas ici l'analyse des résultats d'une institution en particulier. Ces résultats appartiennent à l'institution et elle seule y a droit d'accès[2].

Dans ce rapport, nous étudions les résultats d'ensemble à deux points de vue:

1. à l'intérieur d'une même catégorie de répondants (v.g. étudiants), quelle comparaison peut-on établir d'un collège à l'autre?

2. sans référence aux institutions, comment se comparent les résultats d'ensemble d'une catégorie par rapport aux résultats des autres catégories?

A cause de contraintes statistiques, notre analyse ne porte que sur quatre catégories de répondants: les étudiants, les professeurs, le personnel professionnel, le personnel cadre.

---

2. Les analyses qu'on trouve dans notre rapport sont une illustration de celles que peut faire une institution avec les résultats locaux.

2. LES LIMITES DE CETTE ANALYSE

Ce rapport est un rapport <u>préliminaire</u> d'une recherche en cours.

Les résultats que nous obtenons sont fonction des choix que nous avons proposés dans le questionnaire. Ces choix sont-ils trop hétérogènes? Recouvrent-ils trop de dimensions différentes d'une institution? Sont-ils formulés en termes trop vagues? Manque-t-il des dimensions importantes? Autant de questions qu'il nous faudra résoudre avant de mettre au point d'une façon plus définitive l'instrument.

Cependant nous estimons que déjà les résultats obtenus offrent un intérêt certain pour ceux qui s'intéressent au niveau collégial et qu'ils méritent, malgré leurs limites, d'être connus. De plus, ils illustrent l'utilisation que l'on peut faire - pourra faire - d'un tel instrument.

C'est dans ce contexte d'une recherche inachevée que nous vous livrons ces résultats.

3. COMPARAISONS D'UN COLLEGE A L'AUTRE A L'INTERIEUR D'UNE MEME CATEGORIE DE REPONDANTS

3.1 Généralités

Considérant une même catégorie de répondants, comment dans

chaque collège ceux qui font partie de cette catégorie ont-ils répondu?

Pour chaque collège et pour chaque groupe de répondants d'une même catégorie, nous avons classé par ordre d'importance les scores de satisfaction. Les énoncés dont la moyenne se situait à .9 ou moins ont été considérés comme ceux qui provoquaient le plus de satisfaction ou qui appelaient le moins de changement. Ceux dont la moyenne était de 1.2 et plus ont été considérés comme ceux qui supposeraient le plus de changement.

En comparant les résultats obtenus dans une même catégorie de répondants d'un collège à l'autre, on a identifié des éléments de similitude, des éléments distinctifs et des éléments de différenciation.

Pour une même catégorie de répondants dans plusieurs collèges, trois cas sont possibles.

Premièrement, on retrouve les mêmes objets de satisfaction ou d'insatisfaction dans tous les collèges. Les énoncés qui traduisent ces objets de satisfaction et d'insatisfaction constituent des éléments de SIMILITUDE. La satisfaction et l'insatisfaction portent donc sur les mêmes objets dans tous les collèges.

Deuxièmement, un collège est seul à identifier certains objets de satisfaction ou d'insatisfaction. Ces énoncés constituent des éléments DISTINCTIFS. Le collège se distingue donc des autres collèges par des objets de satisfaction ou d'insatisfaction qui lui sont exclusifs.

Troisièmement, tous les collèges, <u>sauf un</u>, identifient les mêmes objets de satisfaction ou d'insatisfaction. Pourquoi ce collège se différencie-t-il des autres? Pourquoi ne répond-il pas comme les autres collèges où nous observons une tendance à la similitude? Ces énoncés constituent des éléments de DIFFERENCIATION pour le collège qui n'a pas répondu comme les autres.

3.2 La catégorie des étudiants[3]

3.2.1 Enoncés qui ont provoqué le plus de satisfaction

Vingt-neuf (29) énoncés ont, dans les trois collèges, provoqué chez les étudiants le plus de satisfaction.

---

3. Voir appendice 2: classement par ordre d'importance des scores de satisfaction chez les étudiants. (p.77)

TABLEAU 1:

groupe: ETUDIANTS

Satisfaction la plus forte
(.9 et moins)

numéros des énoncés

	0-9	10	20	30	40	50		
A	2-6-1	16-11	29-23-26 25-24-27 (22)-28	39-35-33 38	41-44 (45)	51-55	22-2	
B	2	11-16 (10)-(15)	29-23-26 24-28	38-39-35 33	41-44	51-55 (57)-(59) (58)	21-5	9
C	2-1-6	16-11 (17)-(12)	25-27	39-35-33 38	41-44	51-55	17-2	
ABC	2	11-16		39-35-33 38	41-44	51-55	11	
AB			24-23-26 28-29				5	20+9 = (29)
BC							0	
AC	6-1		25-27				4	

les numéros encerclés indiquent que l'énoncé n'apparaît que sur une liste.

De ces vingt-neuf (29) énoncés:

- onze (11) apparaissent sur la liste des trois collèges et constituent des éléments de similitude, soit 37%;

- neuf (9) n'apparaissent que sur une seule liste constituant les éléments distinctifs, soit 32%;

- neuf (9) apparaissent sur la liste de deux collèges et constituent pour le troisième collège des éléments de différenciation, soit 32%.

Par rapport aux objets qui provoquent le plus de satisfaction chez les étudiants de trois collèges, seulement 37% sont communs. Ces objets sont les suivants:

dans la catégorie: développement intellectuel[4]

2. Que l'étudiant apprenne à utiliser les connaissances théoriques.

33. Assurer une formation générale à travers la spécialisation.

dans la catégorie: développement socio-affectif

51. Apprendre à l'étudiant à travailler en groupe.

35. Que le collège suscite chez l'étudiant le goût des activités culturelles.

11. Mettre l'étudiant en contact avec les diverses formes d'expression artistique.

39. Favoriser l'activité religieuse pour ceux qui ont la foi.

---

4. Nous présentons au lecteur les énoncés en les regroupant dans les catégories que nous avons utilisées, au début de l'expérience, pour formuler les énoncés.

dans la catégorie: service à la région

55. Que les ressources du collège soient à la disposition de la région.

41. Que le collège soit l'âme de la vie intellectuelle et artistique de la région.

16. Fournir aux adultes la possibilité de recyclage et de perfectionnement.

dans la catégorie: participation et communication

44. Décentraliser la prise de décision le plus possible.

dans la catégorie: recherche, innovation, expérimentation

38. Faire régulièrement des recherches institutionnelles v.g. caractéristiques socio-économiques des étudiants; besoins de la région, etc.

3.2.2 Enoncés qui ont provoqué le plus d'insatisfaction

Ces énoncés sont au nombre de trente (30).

TABLEAU 2:

groupe: ETUDIANTS

Satisfaction la plus faible
(1.2 et moins)

numéros des énoncés

	0-9	10	20	30	40	50		
A	7-5-8-4 3	18-13	20-21	30-32-31	47-42-40 48-49-43	59-56-52	21	
B	5-8-3-4	13	27-21 20	32-30-31	45-42 47-40-48 49-43	60-52-56	21-2	
C	9-7-8 5-3-4	10-18 13	22-20 21	30-32-31	46-42 47-40-48 49-43	59-53 60-54 52-56	28-6	8
ABC	3-4-5-8	13	20-21	30-31-32	40-42-47 48-49-43	56-52	18	
AB							0	22+8 = 30
BC						60	1	
AC	7	18				59	3	

De ces trente (30) énoncés:

- dix-huit (18) se retrouvent sur la liste des trois collèges (éléments de similitude), soit 60%;

- huit (8), sur la liste d'un collège (éléments distinctifs), soit 27%;

- quatre (4), sur la liste de deux collèges (éléments de différenciation), soit 13%.

Les objets sur lesquels les étudiants des trois collèges ont porté un jugement d'insatisfaction similaire sont les suivants:

dans la catégorie: développement socio-affectif

4. Aider l'étudiant à connaître, respecter et accepter les autres.

20. Fournir de la latitude à l'étudiant dans le choix de ses cours.

30. Apprendre à l'étudiant à s'adapter aux situations nouvelles.

49. Aider l'étudiant à identifier ses talents, ses qualités et ses faiblesses; lui apprendre à s'accepter.

52. Aider l'étudiant dans le choix d'une carrière qui réponde à ses goûts et aptitudes.

56. Former des êtres autonomes qui soient capables, selon les circonstances, de résister aux pressions sociales et qui ne se font pas balloter par tous les vents de l'opinion.

dans la catégorie: recherche, innovation, expérimentation

8. Donner toutes les informations disponibles sur les programmes universitaires et sur le marché du travail.

13. Susciter un climat de création, d'innovation, d'amélioration.

31. Ouvrir de nouveaux programmes d'études correspondant aux besoins du marché du travail.

40. Susciter chez les professeurs un état de réflexion et de sens critique constant vis-à-vis de leur enseignement.

43. Fournir à l'étudiant le choix entre diverses méthodes pédagogiques utilisées pour un même cours.

dans la catégorie: développement intellectuel

3. Que le collège favorise le cheminement personnalisé de l'étudiant dans le processus d'apprentissage.

32. Que l'étudiant développe sa capacité de créativité.

47. Faire prendre conscience à l'étudiant de la nécessité d'une auto critique de ses propres opinions.

48. Que l'étudiant développe des habiletés lui permettant d'acquérir des connaissances nouvelles tout au long de sa vie.

dans la catégorie: intégration et critique sociales

5. Permettre à l'étudiant de prendre connaissance de toutes les valeurs de son héritage culturel.

42. Permettre à l'étudiant de se situer dans une société changeante.

dans la catégorie: participation et communication

21. Développer les divers canaux d'information et de communication entre les groupes du collège.

3.2.3 Observations

a) Aucun énoncé pouvant se classer dans la catégorie: "service à la région" ne fut l'objet d'insatisfaction chez les étudiants.

b) Il y a, d'évidence, nettement plus d'objets communs d'insatisfaction chez les étudiants que d'objets de satisfaction.

c) Dans les trois collèges, l'énoncé qui a provoqué le plus d'insatisfaction est le même[5]:

43. Fournir à l'étudiant le choix entre diverses méthodes pédagogiques utilisées pour un même cours.

3.3 La catégorie des professeurs[6]

3.3.1 Enoncés qui ont provoqué le plus de satisfaction

Vingt-six (26) énoncés constituent la somme des énoncés qui ont provoqué le plus de satisfaction chez les professeurs.

---

5. Voir appendice 2: classement par ordre d'importance des scores de satisfaction pour chaque groupe d'étudiants (p. 77)

6. Voir appendice 3: classement par ordre d'importance des scores de satisfaction chez les professeurs. (p.79)

TABLEAU 3:

groupe: PROFESSEURS

Satisfaction la plus forte
(.9 et moins)

numéros des énoncés

	0-9	10	20	30	40	50		
A		12-11	20 -(22)-29	39-34	(43)	51-53-(57)-60	12-3	
B	(2)-8-(7)	11-(10)-12-17-(19)	29-(21)	34-35-(31)-(38)-39	41	51-(54)-53-60-55	21-8	12
C	8	17-11	20-29	39-35	41-(44)	51-53-55	12-1	
ABC		11	29	39		51-53	5	
AB		12		34		60	3	14+12=(26)
BC	8	17		35	41	55	5	
AC			20				1	

Cinq (5) des ces énoncés, soit 19%, constituent des <u>éléments de similitude</u>. 45% des énoncés (12) constituent des <u>éléments distinctifs</u>, et 39% (9énoncés) des <u>éléments de différenciation</u>.

Les cinq (5) énoncés qui ont provoqué un sentiment de satisfaction sont les suivants:

<u>dans la catégorie: développement socio-affectif</u>

11. Mettre l'étudiant en contact avec les diverses formes d'expression artistique.

39. Favoriser l'activité religieuse pour ceux qui ont la foi.

51. Apprendre à l'étudiant à travailler en groupe.

53. Fournir à l'étudiant l'occasion de développer le ou les mode(s) d'expression de son choix.

<u>dans la catégorie: intégration et critique sociales</u>

29. Aider les étudiants à s'engager dans des services communautaires.

3.3.2 Enoncés qui ont provoqué le plus d'insatisfaction

Quarante-six (46) énoncés provoquent de l'insatisfaction chez les professeurs.

TABLEAU 4:

groupe: PROFESSEURS

Satisfaction la plus faible
(1.2 et moins)

numéros des énoncés

	0-9	10	20	30	40	50		
A	(8)-9-4-1-7-6-3-5	15-10-18-19-13	27-25-24-21-26-28	38-(31)-30-32-36	45-40-49-42-48-47-46-44	(54)-52-59-(55)-58-56	38-4	
B	6-4-9-1-3	18-13	25-23-27-28	32-30	46-(43)-44-42-49-47-45	59-57-58-56	24-1	11
C	3-4-7-5-9-6	(12)-10-15-13-18-19	27-23-21-(22)-24-25-26-28	(34)-38-(33)-30-32-36	45-40-46-42-48-47-49	52-(57)-(60)-59-58-56	39-6	
ABC	9-4-6-3	18-13	27-25-28	30-32	45-49-42-47-46	52-59-58-56	20	
AB	1				44		2	35+11=(46)
BC			23				1	
AC	7-5	15-10-19	24-21-26	38-36	40-48		12	

Vingt (20) énoncés, soit 44%, constituent des éléments de similitude. 24% (11 énoncés) des éléments distinctifs et 32% (15 énoncés) des éléments de différenciation.

Les objets d'insatisfaction chez les professeurs sont les suivants:

dans la catégorie: développement socio-affectif

4. Aider l'étudiant à connaître, respecter et accepter les autres.

6. Permettre à l'étudiant de prendre confiance en lui par des activités où il peut prendre des responsabilités.

27. Faire en sorte que l'étudiant soit en bonne condition physique.

30. Apprendre à l'étudiant à s'adapter aux situations nouvelles.

49. Aider l'étudiant à identifier ses talents, ses qualités et ses faiblesses; lui apprendre à s'accepter.

52. Aider l'étudiant dans le choix d'une carrière qui réponde à ses goûts et aptitudes.

56. Former des êtres autonomes qui soient capables, selon les circonstances, de résister aux pressions sociales et qui ne se font pas balloter par tous les vents de l'opinion.

58. Permettre à l'étudiant d'acquérir une autonomie dans son fonctionnement personnel.

dans la catégorie: développement intellectuel

3. Que le collège favorise le cheminement personnalisé de l'étudiant dans le processus d'apprentissage.

9. Préparer l'étudiant à la mobilité professionnelle par une solide formation de base.

25. Que l'étudiant développe l'esprit d'analyse et de synthèse.

28. Que la langue maternelle soit un instrument exact, précis et correct de communication.

32. Que l'étudiant développe sa capacité de créativité.

47. Faire prendre conscience à l'étudiant d'une auto-critique de ses propres opinions.

<u>dans la catégorie: intégration et critique sociales</u>

18. Favoriser chez l'étudiant, au moyen d'approches différentes, une évaluation critique des normes et des valeurs qui prédominent dans la société.

42. Permettre à l'étudiant de se situer dans une société changeante.

59. Préparer des citoyens qui seront des agents de changement dans la société.

<u>dans la catégorie: recherche, innovation, expérimentation</u>

13. Susciter un climat de création, d'innovation, d'amélioration.

46. Que le collège évalue périodiquement l'atteinte de ses objectifs.

<u>dans la catégorie: participation et communication</u>

45. Maintenir un climat de confiance entre étudiants, professeurs, administrateurs.

3.3.3 Observations

a) Les objets communs d'insatisfaction sont beaucoup plus nombreux que les objets communs de satisfaction.

b) Dans la catégorie "service à la région" il n'y a aucun objet d'insatisfaction.

3.4 La catégorie: personnel professionnel[7]

Les résultats obtenus pour le personnel professionnel nous permettent de faire les même observations que précédemment.

Les éléments de similitude (11%) pour les objets de satisfaction sont nettement inférieurs aux éléments de similitude (41%) pour les objets d'insatisfaction.

---

7. Voir appendice 4: classement par ordre d'importance des scores de satisfaction chez le personnel professionnel. (p.81)

TABLEAU 5:

groupe: PERSONNEL PROFESSIONNEL

Satisfaction la plus forte
(.9 et moins)

numéros des énoncés

	0-9	10	20	30	40	50		
A		11-16-15	23	38-33-35-39	43	54-51	11-4	
B	8-6	11-18-10	20-23-27	34-38-35-31	41-44	52-54-53-51-55	19-7	14
C	2-8	12-10	20-23-21	39-35	41	51-55-53	13-3	
ABC			23	35		51	3	
AB		11		38		54	3	
BC	8	10	20		41	53-55	6	13+14= 27
AC				39			1	

TABLEAU 6:

groupe: PERSONNEL PROFESSIONNEL

Satisfaction la plus faible
(1.2 et moins)

numéros des énoncés

	0-9	10	20	30	40	50		
A	6-9-5-7-1-2-4-3	(10)-12-13-18-19	29-(20)-27-21-22-24-26-28	34-30-36-32-(31)	(41)-45-47-49-48-42-46	57-(55)-58-59-52-56	39-5	
B	2-1-3-5-9-4	13-19-12-15	26-21-22-29-24-28	30-36-32	45-46-48-40-49-42-47	60-57-58-59-56	31-0	11
C	6-7-4-9-5-3	19-18-13-15-(16)	29-27-(25)-22-24-28	34-(38)-30-32	47-45-(44)-49-(43)-42-46-48-40	60-52-(54)-57-59-58-56	37-6	
ABC	9-5-4-3	13-19	29-22-24	30-32	45-47-49-48-42-46	57-58-59-56	21	
AB	1-2	12	21-26-28	36			7	37+11=(48)
BC		15			40	60	3	
AC	6-7	18	27	34		52	6	

Les énoncés qui ont provoqué un sentiment commun d'insatisfaction chez les professionnels sont les suivants:

dans la catégorie: intégration et critique sociales

5. Permettre à l'étudiant de prendre confiance en lui par des activités où il peut prendre des responsabilités.

19. Que l'étudiant assume ses devoirs et responsabilités de citoyen non seulement dans la cité mais également au collège.

29. Aider l'étudiant à s'engager dans des services communautaires.

42. Permettre à l'étudiant de se situer dans une société changeante.

57. Favoriser chez l'étudiant une attitude positive envers la société dans laquelle il évoluera.

59. Préparer des citoyens qui seront des agents de changement de la société.

dans la catégorie: développement socio-affectif

4. Aider l'étudiant à connaître, respecter et accepter les autres.

30. Apprendre à l'étudiant à s'adapter aux situations nouvelles.

49. Aider l'étudiant à identifier ses talents, ses qualités et ses faiblesses; lui apprendre à s'accepter.

56. Former des êtres autonomes qui soient capables, selon les circonstances, de résister aux pressions sociales et qui ne se font pas balloter par tous les vents de l'opinion.

58. Permettre à l'étudiant d'acquérir une autonomie dans son fonctionnement personnel.

dans la catégorie: développement intellectuel

3. Que le collège favorise le cheminement personnalisé de l'étudiant dans le processus d'apprentissage.

9. Préparer l'étudiant à la mobilité professionnelle par une solide formation de base.

32. Que l'étudiant développe sa capacité de créativité.

47. Faire prendre conscience à l'étudiant de la nécessité d'une auto critique de ses propres opinions.

48. Que l'étudiant développe des habiletés lui permettant d'acquérir des connaissances nouvelles tout au long de sa vie.

dans la catégorie: recherche, innovation, expérimentation

13. Susciter un climat de création, d'innovation, d'amélioration.

46. Que le collège évalue périodiquement l'atteinte de ses objectifs.

dans la catégorie: participation et communication

22. Rendre conscient des exigences et des responsabilités qu'impose la participation.

45. Maintenir un climat de confiance et de respect entre étudiants, professeurs, administrateurs.

dans la catégorie: service à la région

24. Expliciter les priorités du collège et les faire connaître à toute la communauté.

Comme pour les groupes précédents, le comportement du groupe personnel professionnel s'identifie plus dans les objets d'insatisfaction que dans les objets de satisfaction.

3.5 <u>La catégorie: personnel cadre</u>[8]

Le personnel cadre représente une exception par rapport aux autres groupes de répondants.

Selon les tableaux qui suivent, les <u>éléments de similitude</u> quant aux objets de satisfaction (30%) et les éléments de similitude pour ce qui est des objets d'insatisfaction (34%) ont tendance à s'équilibrer.

Ce groupe est le seul à avoir un tel équilibre. Les objets communs de satisfaction chez les cadres sont les suivants:

<u>dans la catégorie: développement socio-affectif</u>

20. Fournir de la latitude à l'étudiant dans le choix de ses cours.

35. Que le collège suscite chez l'étudiant le goût des activités culturelles.

39. Favoriser l'activité religieuse pour ceux qui ont la foi.

51. Apprendre à l'étudiant à travailler en groupe.

53. Fournir à l'étudiant l'occasion de développer le ou les mode(s) d'expression de son choix.

58. Permettre à l'étudiant d'acquérir une autonomie dans son fonctionnement personnel.

---

8. Voir appendice 5: classement par ordre d'importance des scores de satisfaction chez le personnel cadre. (p.83)

TABLEAU 7:

groupe: PERSONNEL CADRE

Satisfaction la plus forte
(.9 et moins)

numéros des énoncés

	0-9	10	20	30	40	50		
A	8	17-16	20-23-29	34-35-39	44-41	51-52-53-54-58-59	17-0	
B	8-2-1-9	16-17-13-15-10	20-21-27-25-23	34-31-38-35-30-39	44-43-41-42	53-60-51-55-54-58	30-11	15
C	8-2-6	11-17	20-29	33-35-39-32-34-31	44-42-43	59-52-60-53-51-58-54	23-4	
ABC	8	17	20	34-35-39	44	51-53-54-58	11	
AB		16	23		41		3	
BC	2			31	43-42	60	5	22+15= 37
AC			29			52-59	3	

TABLEAU 8:

groupe: PERSONNEL CADRE

Satisfaction la plus faible
(1.2 et plus)

numéros des énoncés

	0-9	10	20	30	40	50		
A	7-1-6-3-5-9-4	11-18-12-13-19	25-26-22-24-28-21	38-32-36-31-30	42-43-47-45-49-40-48	55-57-60-56	34-13	
B	6-3-4-5-	19-12-11-18	24-29-22-28	33-36	46-48-40-47	59-56-57	21-3	19
C	4-5-3-7	15-16-12-10-18-19	25-24-22-28	38-36	45-46-40-47	57-56	22-3	
ABC	3-5-4	18-12-19	22-24-28	36	47-40	57-56	14	
AB	6	11			48		3	
BC					46		1	22+19=41
AC	7		25	38	45		4	

dans la catégorie: recherche, innovation, expérimentation

8. Donner toutes les informations disponibles sur les programmes universitaires et sur le marché du travail.

54. Expérimenter de nouvelles formes d'enseignement dans la mesure où tout préjudice aux étudiants peut être évité.

dans la catégorie: service à la région

17. Que le collège soit ouvert à tous ceux qui veulent y venir.

dans la catégorie: intégration et critique sociales

34. Sensibiliser l'étudiant aux problèmes sociaux et politiques qui l'entourent.

dans la catégorie: participation et communication

44. Décentraliser la prise de décision le plus possible.

Les objets d'insatisfaction, chez le groupe de répondants des cadres, sont ceux-ci:

dans la catégorie: développement socio-affectif

4. Aider l'étudiant à connaître, respecter et accepter les autres.

12. Apprendre à respecter les valeurs et les engagements religieux des autres.

36. Rendre l'étudiant capable de développer un ensemble cohérent de valeurs.

56. Former des êtres autonomes qui soient capables, selon les circonstances, de résister aux pressions sociales et qui ne se font pas balloter par tous les vents de l'opinion.

dans la catégorie: intégration et critique sociales

5. Permettre à l'étudiant de prendre confiance en lui par des activités où il peut prendre des responsabilités.

18. Favoriser chez l'étudiant, au moyen d'approches différentes, une évaluation critique des normes et des valeurs qui prédominent dans la société.

19. Que l'étudiant assume ses devoirs et responsabilités de citoyen non seulement dans la cité mais également au collège.

57. Favoriser chez l'étudiant une attitude positive envers la société dans laquelle il évoluera.

dans la catégorie: recherche, innovation, recherche

40. Susciter chez les professeurs un état de réflexion et de sens critique constant vis-à-vis de leur enseignement.

dans la catégorie: service à la région

24. Expliciter les priorités du collège et les faire connaître à toute la communauté.

dans la catégorie: participation et communication

22. Rendre conscient des exigences et des responsabilités qu'impose la participation.

dans la catégorie: développement intellectuel

3. Que le collège favorise le cheminement personnalisé de l'étudiant dans le processus d'apprentissage.

28. Que la langue maternelle soit un instrument exact, précis et correct de communication.

47. Faire prendre conscience à l'étudiant de la nécessité d'une auto critique de ses propres opinions.

3.6 Conclusion

Dans cette première partie, nous avons comparé, pour une même catégorie de répondants, les résultats d'un collège par rapport aux autres.

Pour tous les groupes, les objets communs sont beaucoup plus nombreux dans le pôle insatisfaction que dans le pôle satisfaction.

groupe de répondants	objets communs de satisfaction		objets communs d'insatisfaction	
Etudiants	11/29	37%	18/30	60%
Professeurs	5/26	19%	20/46	43%
Professionnels	3/27	11%	21/48	41%
Cadres	11/37	30%	14/41	34%

Les professeurs et les professionnels sont les groupes qui ont le plus d'objets d'insatisfaction.

Les étudiants et les cadres sont les groupes qui ont le plus d'objets de satisfaction.

Enfin on peut affirmer à partir de ces constatations que, dans la perception des répondants, les institutions se distinguent les unes des autres par des points forts différents (satisfaction) mais qu'elles se ressemblent les unes les autres par des faiblesses communes (insatisfaction).

Malheureusement, elles se ressemblent plus les unes les autres qu'elles ne se distinguent.

4. COMPARAISONS ENTRE LES CATEGORIES DE REPONDANTS

Dans cette partie, nous comparons les résultats de chaque catégorie de répondants les unes aux autres.

Les résultats que nous utilisons sont les éléments de similitude dégagés au point 3 pour chaque groupe de répondants. Nous ne travaillons qu'avec la mesure de satisfaction.

Par rapport aux objets de satisfaction et d'insatisfaction, comment se comparent les catégories de répondants les unes les autres?

Parmi plusieurs approches possibles, nous avons choisi les suivantes:

1. dégager les éléments de similitude entre les quatre groupes de répondants;

2. dégager les éléments distinctifs de chaque catégorie de répondants;

3. mettre en relief les oppositions.

4.1 Eléments de similitude

Les éléments de similitude sont les énoncés qui apparaissent sur la liste des quatre groupes de répondants.

4.1.1 Objets de satisfaction

Un seul énoncé (51) peut être considéré comme élément de similitude. Dans tous les collèges, tous les groupes de répondants se disent très satisfaits de la poursuite actuelle du but suivant:

51. Apprendre à l'étudiant à travailler en groupe.

4.1.2 Objets d'insatisfaction

Quatre énoncés apparaissent sur la liste des énoncés qui ont provoqué le plus d'insatisfaction chez tous les groupes de répondants dans tous les collèges.

3. Que le collège favorise le cheminement personnalisé de l'étudiant dans le processus d'apprentissage.

4. Aider l'étudiant à connaître, respecter et accepter les autres.

47. Faire prendre conscience à l'étudiant de la nécessité d'une auto critique de ses propres opinions.

56. Former des êtres autonomes qui soient capables, selon les circonstances, de résister aux pressions sociales et qui ne se font pas balloter par tous les vents de l'opinion.

Tels sont les quatre objets communs d'insatisfaction chez l'ensemble des répondants des trois collèges ayant participé à l'expérience. Tous les groupes souhaitent une amélioration dans la poursuite de ces buts.

Autant de priorités que les collèges peuvent se donner, priorités qui pourraient se traduire dans un plan d'action qui conduirait à la formulation d'objectifs spécifiques et d'activités concrètes?

Un accord peut-il être aussi commun et ne déclencher aucune action concrète?

4.2 Eléments distinctifs

Dix (10) énoncés sont considérés des éléments distinctifs parce qu'ils n'apparaissent que sur la liste d'un seul groupe. Ils sont les objets d'insatisfaction qui particularisent un groupe. Ils représentent les besoins particuliers d'un groupe. Ce sont des indicateurs précieux d'une évaluation institutionnelle. Tout programme d'action institutionnelle en vue de formuler des objectifs ne doit pas ignorer cette dimension.

Sur la liste des étudiants, on trouve les énoncés suivants:

8. Donner toutes les informations disponibles sur les programmes universitaires.
20. Fournir de la latitude à l'étudiant dans le choix de ses cours.
21. Développer les divers canaux d'information et de communication entre les groupes du collège.
31. Ouvrir de nouveaux programmes d'études correspondant aux besoins du marché du travail.
43. Fournir à l'étudiant le choix entre les diverses méthodes pédagogiques utilisées pour un même cours.

Sur la liste des cadres, on trouve les énoncés suivants:

12. Apprendre à respecter les valeurs et les engagements religieux des autres.

36. Rendre l'étudiant capable de développer un ensemble cohérent de valeurs.

Sur la liste des professeurs:

25. Que l'étudiant développe l'esprit d'analyse et de synthèse.

27. Faire en sorte que l'étudiant soit en bonne condition physique.

Enfin, le personnel professionnel a été le seul à manifester beaucoup d'insatisfaction par rapport à l'énoncé suivant:

29. Aider l'étudiant à s'engager dans des services communautaires.

4.3 Oppositions

Une opposition se produit quand un même énoncé apparaît sur la liste des énoncés qui ont provoqué le plus d'insatisfaction chez un groupe et sur la liste des énoncés qui ont provoqué le plus de satisfaction dans un autre groupe.

Nous avons, au cours de notre analyse, constaté quatre cas d'opposition.

1er cas: opposition étudiants-cadres, énoncé 8

8. Donner toutes les informations disponibles sur les programmes universitaires et sur le marché du travail.

Les étudiants souhaitent beaucoup d'amélioration sur ce plan. Les cadres se disent très satisfaits des efforts que font les collèges à ce sujet.

2^{e} cas: opposition étudiants-cadres, énoncé 20

20. Fournir de la latitude à l'étudiant dans le choix de ses cours.

Comme dans le cas précédent, les étudiants manifestent beaucoup d'insatisfaction et les cadres beaucoup de satisfaction.

3^{e} cas: opposition professionnels-professeurs, énoncé 29

29. Aider l'étudiant à s'engager dans des services communautaires.

Pour le personnel professionnel les efforts des collèges dans la poursuite de ce but sont très insatisfaisants; les professeurs considérent que c'est là une des bonnes réussites des collèges.

4^{e} cas: opposition (professeurs-professionnels) - cadres, énoncé 58

58. Permettre à l'étudiant d'acquérir une autonomie dans son fonctionnement personnel.

CONCLUSION

Nous le répétons: ce rapport n'est qu'un rapport partiel d'une expérience en cours. Il s'ajoute à une première analyse que nous avons faite des résultats des étudiants sur la mesure de réalité, de désirabilité et de satisfaction.

Le rapport ne pourrait être complet que si nous tentions une interprétation des résultats que l'analyse rous fournit. Des facteurs qui jouent sur l'ensemble du réseau, d'autres qui sont plus reliés à des situations locales ou conjoncturales donneraient aux résultats une signification beaucoup plus profonde.

La nécessité de revoir les énoncés qui ont servi à cette expérience tant du point de vue de leur contenu et de leur formulation que du point de vue de leur regroupement en catégories nous a incité à ne faire aucune interprétation des résultats.

Cependant nous croyons que, même dans sa forme expérimentale actuelle, l'instrument permet de dégager des données immédiatement utiles aux institutions engagées ou qui s'engagent dans une opération, globale ou partielle, de définition d'objectifs.

L'instrument que nous sommes à mettre au point et que nous améliorerons en cours d'année prendra toute sa signification dans l'utilisation locale qu'en feront les institutions.

APPENDICE 1

LISTE DES ENONCES

1. Que l'étudiant développe une méthode de travail.

2. Que l'étudiant apprenne à utiliser les connaissances théoriques.

3. Que le collège favorise le cheminement personnalisé de l'étudiant dans le processus d'apprentissage.

4. Aider l'étudiant à connaître, respecter et accepter les autres.

5. Permettre à l'étudiant de prendre connaissance de toutes les valeurs de son héritage culturel.

6. Permettre à l'étudiant de prendre confiance en lui par des activités où il peut prendre des responsabilités.

7. Développer chez l'étudiant une ouverture aux problèmes mondiaux.

8. Donner toutes les informations disponibles sur les programmes universitaires et sur le marché du travail.

9. Préparer l'étudiant à la mobilité professionnelle par une solide formation de base.

10. Amener l'étudiant à découvrir la réalité culturelle de son milieu.

11. Mettre l'étudiant en contact avec les diverses formes d'expression artistique.

12. Apprendre à respecter les valeurs et les engagements religieux des autres.

13. Susciter un climat de création, d'innovation, d'amélioration.

14. Cultiver et développer chez l'étudiant l'esprit de dépendance.

15. Favoriser le perfectionnement du personnel du collège par la poursuite d'études, la participation à des stages, etc.

16. Fournir aux adultes la possibilité de recyclage et de perfectionnement.

17. Que le collège soit ouvert à tous ceux qui veulent y venir.

18. Favoriser chez l'étudiant, au moyen d'approches différentes, une évaluation critique des normes et des valeurs qui prédominent dans la société.

19. Que l'étudiant assume ses devoirs et responsabilités de citoyen non seulement dans la cité mais également au collège.

20. Fournir de la latitude à l'étudiant dans le choix de ses cours.

21. Développer les divers canaux d'information et de communication entre les groupes du collège.

22. Rendre conscient des exigences et des responsabilités qu'impose la participation.

23. Favoriser un climat propice aux travail intellectuel.

24. Expliciter les priorités du collèges et les faire connaître à toute la communauté.

25. Que l'étudiant développe l'esprit d'analyse et de synthèse.

26. Rendre l'étudiant apte à apprendre par lui-même.

27. Faire en sorte que l'étudiant soit en bonne condition physique.

28. Que la langue maternelle soit un instrument exact, précis et correct de communication.

29. Aider l'étudiant à s'engager dans des services communautaires.

30. Apprendre à l'étudiant à s'adapter aux situations nouvelles.

31. Ouvrir de nouveaux programmes d'études correspondant aux besoins du marché du travail.

32. Que l'étudiant développe sa capacité de créativité.

33. Assurer une formation générale à travers la spécialisation.

34. Sensibiliser l'étudiant aux problèmes sociaux et politiques qui l'entourent.

35. Que le collège suscite chez l'étudiant le goût des activités culturelles.

36. Rendre l'étudiant capable de développer un ensemble cohérent de valeurs.

37. Imposer l'utilisation exclusive du cours magistral comme forme d'enseignement.

38. Faire régulièrement des recherches institutionnelles vg. caractéristiques socio-économiques des étudiants; besoins de la région etc.

39. Favoriser l'activité religieuse pour ceux qui ont la foi.

40. Susciter chez les professeurs un état de réflexion et de sens critique constant vis-à-vis de leur enseignement.

41. Que le collège soit l'âme de la vie intellectuelle et artistique de la région.

42. Permettre à l'étudiant de se situer dans une société changeante.

43. Fournir à l'étudiant le choix entre diverses méthodes pédagogiques utilisées pour un même cours.

44. Décentraliser la prise de décision le plus possible.

45. Maintenir un climat de confiance et de respect entre étudiants, professeurs, administrateurs.

46. Que le collège évalue périodiquement l'atteinte de ses objectifs.

47. Faire prendre conscience à l'étudiant de la nécessité d'une auto-critique de ses propres opinions.

48. Que l'étudiant développe des habiletés lui permettant d'acquérir des connaissances nouvelles tout au long de sa vie.

49. Aider l'étudiant à identifier ses talents, ses qualités et ses faiblesses; lui apprendre à s'accepter.

50. Exclure les étudiants et les professeurs de tous les mécanismes de participation.

51. Apprendre à l'étudiant à travailler en groupe.

52. Aider l'étudiant dans le choix d'une carrière qui réponde à ses goûts et aptitudes.

53. Fournir à l'étudiant l'occasion de développer le ou les mode(s) d'expression de son choix.

54. Expérimenter de nouvelles formes d'enseignement dans la mesure où tout préjudice aux étudiants peut être évité.

55. Que les ressources du collège soient à la disposition de la région.

56. Former des êtres autonomes qui soient capables, selon les circonstances, de résister aux pressions sociales et qui ne se font pas balloter par tous les vents de l'opinion.

57. Favoriser chez l'étudiant une attitude positive envers la société dans laquelle il évoluera.

58. Permettre à l'étudiant d'acquérir une autonomie dans son fonctionnement personnel.

59. Préparer des citoyens qui seront des agents de changement de la société.

60. Favoriser les contacts entre étudiants et professeurs.

APPENDICE 2

Classement par ordre d'importance des scores de satisfaction pour chaque groupe d'étudiants de chaque collège.

collège A		collège B		collège C	
NU	S	NU	S	NU	S
51	.3	41	.5	39	.2
39	.3	38	.5	41	.5
29	.6	51	.5	35	.7
16	.6	11	.6	16	.7
41	.6	39	.6	51	.7
23	.7	35	.6	33	.7
		29	.7	11	.7
		16	.7	25	.8
35	.7	23	.7	38	.8
11	.7	55	.7	55	.8
2	.8	33	.8	2	.9
26	.8	26	.8	44	.9
33	.8	2	.8	17	.9
38	.8	24	.9	1	.9
25	.8	28	.9	12	.9
24	.8	44	.9	27	.9
27	.9	10	.9	6	.9
44	.9	57	.9	15	1.0
55	.9	59	.9	24	1.0
6	.9	58	.9	36	1.0
1	.9	15	.9	29	1.0
45	.9	25	1.0	34	1.0
22	.9	54	1.0	19	1.0
28	.9	19	1.0	28	1.1
46	1.0	36	1.0	26	1.1
15	1.0	53	1.0	23	1.1
10	1.0	17	1.0	58	1.1
36	1.0	9	1.0	57	1.1
54	1.0	34	1.1	45	1.1
34	1.0	7	1.1	59	1.2
		46	1.1	22	1.2
12	1.0	6	1.1	9	1.2
9	1.0	12	1.1	10	1.2
60	1.0	22	1.1	53	1.2
53	1.0	1	1.1	46	1.2
58	1.1	18	1.1	30	1.2
		45	1.2	42	1.2
17	1.1	42	1.2	7	1.2
19	1.1	32	1.2	18	1.3
57	1.1	60	1.2	8	1.3
47	1.2	27	1.2	60	1.3
		30	1.2	54	1.4

collège	A	collège	B	collège	C
NU	S	NU	S	NU	S
42	1.2	47	1.2	32	1.4
59	1.2	13	1.3	20	1.4
30	1.3	5	1.3	47	1.4
40	1.3	40	1.3	21	1.4
20	1.3	21	1.3	52	1.4
32	1.3	48	1.4	5	1.4
7	1.3	31	1.4	40	1.5
18	1.4	20	1.5	13	1.5
5	1.4	[illegible]	1.5	3	1.6
8	1.4	3	1.5	4	1.6
		52	1.5	31	1.6
13	1.5	4	1.5	48	1.6
48	1.5	56	1.7	56	1.7
4	1.5	49	1.8	49	1.9
3	1.5	43	1.8	43	2.1
31	1.5				
56	1.7				
21	1.7				
49	1.8				
52	1.8				
43	1.8				

Au collège A, les buts 39 et 51 provoquent le plus de satisfaction; les énoncés 49, 52 et 43 provoquent le moins de satisfaction.

APPENDICE 3

Classement par ordre d'importance des scores de satisfaction chez les professeurs.

collège A NU	S	collège B NU	S	collège C NU	S
20	.4	41	.3	17	.4
39	.6	11	.4	39	.4
51	.7	51	.5	20	.7
12	.8	10	.6	35	.7
43	.9	29	.6	11	.8
22	.9	34	.6	29	.8
53	.9	21	.7	51	.8
29	.9	54	.7	41	.8
57	.9	35	.7	44	.9
60	.9	2	.7	53	.9
11	.9	8	.8	8	.9
34	.9	12	.8	55	.9
2	1.0	17	.8	16	1.0
16	1.0	31	.8	31	1.0
17	1.0	38	.8	54	1.0
41	1.0	39	.8	43	1.0
23	1.0	53	.8	1	1.1
35	1.0	7	.9	2	1.1
33	1.1	60	.9	27	1.2
8	1.2	19	.9	45	1.2
38	1.2	55	.9	52	1.2
9	1.2	16	1.0	57	1.2
4	1.2	57	1.0	12	1.2
45	1.2	24	1.0	23	1.2
54	1.2	33	1.1	21	1.2
40	1.3	5	1.1	60	1.2
31	1.3	15	1.1	22	1.2
52	1.3	22	1.1	40	1.3
15	1.3	40	1.1	34	1.3
10	1.4	20	1.1	10	1.3
27	1.4	46	1.2	38	1.3
30	1.4	43	1.2	33	1.3
59	1.4	25	1.3	3	1.3
49	1.4	59	1.3	15	1.3
18	1.4	44	1.3	30	1.3
42	1.4	32	1.3	4	1.4
1	1.4	18	1.3	46	1.4
25	1.4	42	1.3	59	1.4

collège	A
NU	S
48	1.5
19	1.5
47	1.5
32	1.5
7	1.5
6	1.6
46	1.6
55	1.6
3	1.6
44	1.6
5	1.7
24	1.7
58	1.7
36	1.7
13	1.9
21	1.9
26	2.0
28	2.1
56	2.2

collège	B
NU	S
23	1.3
27	1.3
6	1.5
4	1.5
52	1.5
9	1.5
30	1.5
1	1.6
58	1.6
49	1.6
13	1.7
47	1.7
56	1.7
3	1.9
45	2.3
28	2.9

collège	C
NU	S
58	1.4
13	1.4
7	1.5
18	1.5
32	1.5
5	1.5
36	1.5
9	1.5
6	1.6
24	1.6
25	1.6
42	1.6
48	1.6
19	1.6
47	1.7
56	1.7
26	1.8
49	1.8
28	2.1

APPENDICE 4

Classement par ordre d'importance des scores de satisfaction chez le personnel professionnel.

collège A		collège B		collège C	
NU	S	NU	S	NU	S
38	0.0	8	0.0	39	.3
23	.3	52	.2	2	.3
33	.3	34	.3	20	.5
11	.5	54	.3	51	.5
16	.5	20	.4	55	.6
54	.5	53	.4	12	.6
15	.8	23	.5	35	.6
35	.8	38	.6	41	.7
39	.8	11	.6	8	.8
43	.8	35	.6	23	.9
51	.8	51	.6	21	.9
8	1.0	27	.8	10	.9
17	1.0	41	.8	53	.9
25	1.0	44	.8	31	1.0
40	1.0	55	.8	26	1.0
44	1.0	18	.8	11	1.1
53	1.0	6	.8	1	1.1
60	1.0	10	.9	17	1.1
6	1.3	31	.9	33	1.1
9	1.3	7	1.0	36	1.1
29	1.5	39	1.0	60	1.2
41	1.5	25	1.1	47	1.2
45	1.5	16	1.1	45	1.2
57	1.5	17	1.1	52	1.2
5	1.8	43	1.1	34	1.3
7	1.8	33	1.1	38	1.3
10	1.8	2	1.2	44	1.3
12	1.8	26	1.2	49	1.3
20	1.8	45	1.2	54	1.3
27	1.8	21	1.2	29	1.3
34	1.8	46	1.3	43	1.3
47	1.8	60	1.3	57	1.3
49	1.8	30	1.3	27	1.3
1	2.0	22	1.3	42	1.3
2	2.0	57	1.3	6	1.3
4	2.0	13	1.4	25	1.3
21	2.0	1	1.4	19	1.3
30	2.0	3	1.4	18	1.4

collège A		collège B		collège C	
NU	S	NU	S	NU	S
36	2.0	19	1.4	22	1.4
48	2.0	48	1.4	7	1.4
55	2.0	58	1.4	30	1.4
58	2.0	12	1.4	59	1.4
59	2.0	59	1.5	13	1.4
3	2.3	5	1.5	32	1.4
22	2.3	9	1.5	46	1.4
24	2.3	40	1.6	4	1.5
26	2.3	49	1.6	9	1.5
32	2.3	15	1.7	5	1.6
42	2.3	29	1.7	48	1.6
52	2.3	36	1.7	3	1.6
13	2.5	42	1.7	15	1.6
18	2.5	47	1.7	16	1.7
31	2.5	32	1.7	24	1.7
46	2.5	24	1.7	28	1.8
56	2.5	56	2.0	58	1.8
19	3.0	4	2.3	40	1.9
28	3.0	28	2.3	56	1.9

APPENDICE 5

Classement par ordre d'importance des scores de satisfaction chez le personnel cadre.

collège A		collège B		collège C	
NU	S	NU	S	NU	S
34	.1	44	0.0	59	0.0
44	.1	20	.1	8	.1
51	.1	34	.1	33	.1
17	.3	53	.1	35	.4
52	.3	60	.1	11	.6
8	.4	31	.3	52	.6
16	.4	51	.4	60	.6
41	.4	16	.4	44	.6
53	.4	38	.4	53	.6
20	.6	8	.5	20	.7
35	.6	17	.5	39	.7
23	.8	21	.5	51	.7
54	.8	43	.5	58	.8
58	.8	2	.6	2	.8
29	.9	13	.6	6	.8
39	.9	15	.6	17	.8
59	.9	27	.6	32	.8
2	1.0	35	.6	42	.8
10	1.0	41	.6	54	.8
33	1.0	55	.6	34	.8
15	1.1	10	.7	29	.9
27	1.1	25	.7	43	.9
46	1.1	42	.8	31	.9
7	1.3	54	.8	21	1.0
11	1.3	30	.8	1	1.0
38	1.3	1	.9	23	1.0
42	1.3	9	.9	26	1.0
55	1.3	23	.9	48	1.0
1	1.4	39	.9	49	1.0
6	1.4	58	.9	55	1.0
18	1.4	26	1.0	9	1.1
32	1.4	7	1.0	13	1.1
43	1.4	32	1.0	27	1.1
47	1.4	45	1.0	30	1.1
12	1.5	49	1.0	41	1.1
25	1.5	52	1.1	25	1.2
45	1.5	46	1.2	24	1.2

collège	A
NU	S
49	1.5
57	1.5
26	1.6
36	1.6
40	1.6
13	1.8
22	1.8
24	1.8
31	1.8
60	1.8
3	1.9
5	2.0
28	2.0
9	2.1
19	2.1
21	2.1
30	2.1
48	2.1
56	2.4
4	2.6

collège	B
NU	S
48	1.2
24	1.2
6	1.2
33	1.2
3	1.4
40	1.4
29	1.4
59	1.4
22	1.5
19	1.6
12	1.6
47	1.7
11	1.7
4	1.8
5	1.8
56	1.8
57	1.8
18	1.9
28	1.9
36	1.9

collège	C
NU	S
4	1.3
5	1.3
3	1.3
15	1.3
16	1.3
45	1.3
12	1.4
46	1.4
7	1.4
10	1.4
38	1.4
18	1.6
36	1.6
57	1.7
40	1.8
56	1.9
19	1.9
47	2.2
22	2.3
28	2.9

B I B L I O G R A P H I E

LES COLLEGES

HULL: Objectifs, octobre 1973, 16 p. (CADRE 2591)

LAFLECHE: W. Gariépy, Rapport sur l'identification des buts du collège Laflèche et sur le matériel utile à la rédaction des objectifs institutionnels, CADRE, juillet 1973, 161 p. (CADRE 2873)

LIONEL GROULX: Rapport d'orientation présenté au Conseil d'administration du cégep Lionel-Groulx pour les années 1973-1974. Prospectives pour les 5 prochaines années, 10 p.

LIMOILOU: Objectifs du collège et politique de l'administration pédagogique, juillet 1972, 16 p. (CADRE 2419)

Rapport du comité chargé d'expliciter le document portant sur les objectifs et les politiques du collège, Mars 1973, 14 p. (CADRE 2420)

DE MAISONNEUVE: Objectifs du collège de Maisonneuve, 23 septembre 1970. (CADRE 2586)

MONTMORENCY: Les objectifs du cégep Montmorency, 9 sept. 1971, 31 p. (CADRE 2538)

RIMOUSKI: La philosophie de l'éducation du cégep et les principales orientations de développement; rapport du directeur général au Conseil d'administration, février 1973, 19 p. (CADRE 2604)

TROIS-RIVIERES: Objectifs du collège de Trois-Rivières, La Dépêche Vol. 1, no. 14, 20 mars 1975.

VANIER: A place to learn: a statement of goals, May 29 1974, 190 p. (CADRE 3488)

LA METHODE DELPHI

Aubin, Gabriel; Girard, Mathieu — Recherche prévisionnelle sur l'enseignement collégial au Québec, 3 tomes, CADRE, 1974

Uhl, Norman P. — Identifying institutional goals; encouraging convergence of opinion through the Delphi technique, Durham, North Carolina, National Laboratory for Higher Education, 1971, 86 p. (CADRE 3665)

Weaver Timothy — The Delphi Forecasting Method, Phi Delta Kappan, january 1971, p. 267-271.

LES BUTS INSTITUTIONNELS

Bushnell, D. — Organizing for change; New Priorities for Community colleges, McGraw-Hill 1973, Chapitre 3, p.45-65.

Carnegie Commission of Higher Education — Recent Alumni and Higher Education, chap, 2

Peterson, Richard E. — College Goals and the Challenge of effectiveness ETS, Princeton, N.J., 1971, 16 p. (CADRE 1314)

Goals for California Higher Education; A Survey of 116 college communities, ETS, march 1973, 178 p. (CADRE 3877)

The Crisis of Purpose: Definition and uses of Institutional Goals,, ETS, 1970, 13p. (CADRE 1314)

Toward Institutional Goal-Consciousness, ETS, 1971, 31 p. (CADRE T.1314 et T1237)

ANNEXE I

ANALYSE COMPARATIVE
DU GROUPE ETUDIANT
DANS LES
TROIS COLLEGES

- MESURE DE REALITE
- MESURE DE DESIRABILITE
- MESURE DE SATISFACTION

MATHIEU GIRARD

J'ai fait une analyse comparative du comportement du groupe étudiant des trois collèges.

En faisant cette analyse je cherchais à répondre à la question suivante:

Quels sont les tableaux qu'il faut fournir à un collège qui utilise le questionnaire sur les buts institutionnels?

J'ai choisi de travailler avec les étudiants pour deux raisons:

1° à cause de l'importance numérique de ce groupe de répondants:

collège A	231/337
collège B	119/195
collège C	195/381

2° à cause de l'importance qualitative de ce groupe de répondants en regard d'objectif de formation.

J'ai choisi de comparer les résultats des étudiants des trois collèges pour les raisons suivantes:

1° trouver parmi les 12 séries de tableaux dont je disposais, ceux qui me permettraient de dégager les éléments distinctifs, les éléments de différenciation et les éléments de similitude;

2° savoir si le comportement des étudiants face à un même questionnaire diffère d'un collège à l'autre.

Cette analyse me permet, de faire, à titre d'hypothèse ou d'interrogation, trois types de remarques qui forment les trois parties de ce rapport d'étape:

1° Hypothèse relative aux types de tableaux pertinents;

2° Résultats de l'analyse comparative;

3° Interrogations.

I - HYPOTHESE RELATIVE AUX TYPES DE TABLEAUX PERTINENTS

Théoriquement, on peut affirmer que l'instrument "Identification des Buts Institutionnels du Cégep" a trois utilités.

A. Premièrement, par son aspect sondage, il permet de connaître le niveau de perception de différents groupes composant une institution quant à l'importance que l'on accorde actuellement à des buts (Réalité) et à l'importance que l'on devrait accorder dans le futur à ces mêmes buts (Désirabilité).

Pour saisir ce niveau de perception, il faut connaître les résultats de deux mesures: la réalité et la désirabilité.

La présentation la plus utile de ces résultats, pour une institution, m'apparaît les tableaux de mise en rang des résultats sur la mesure R et la mesure D.

Ces tableaux offrent beaucoup d'avantages:

1° leur volume est réduit et leur manipulation est facile;

2° ils permettent de saisir, en un coup d'oeil, la valeur relative de chaque énoncé;

3° ils permettent de dégager les énoncés qui se situent dans le 1/3 plus fort ou le 1/3 plus faible.

A mon sens, la présentation des tableaux de mise en rang serait améliorée si à côté de chaque énoncé on mettait le numéro de la catégorie à laquelle l'énoncé appartient.

B. Deuxièmement, le questionnaire permet de saisir le profil des forces dans une institution.

Pour bien percevoir la dynamique d'une institution en regard des buts institutionnels il faut connaître à l'intérieur d'un groupe comment se

distribuent les répondants sur les différents points de l'échelle d'évaluation pour les mesures de réalité et de désirabilité et le niveau de satisfaction des différents groupes.

Deux types de tableaux satisfont à ces besoins:

1° Un tableau qui donne le % de répondants d'un même groupe aux points 1 et 2 de l'échelle (volet négatif) au point 3 et aux points 3 et 5 (volet positif);

2° la mise en rang des mesures de satisfaction.

C. Troisièmement, par l'analyse des données qu'il fournit le questionnaire peut servir de déclencheur à une opération qui consisterait à:

1 - établir des priorités

2 - favoriser la formulation d'objectifs

3 - fixer des consensus.

II - RESULTATS DE L'ANALYSE COMPARATIVE

En comparant les résultats du groupe étudiant dans les trois collèges, j'ai voulu savoir si les étudiants des différents collèges avaient eu, par rapport aux mêmes énoncés, un comportement similiare, distinctif ou différent.

J'ai utilisé pour faire cette comparaison des mesures de Réalité importance, Désirabilité importance et Satisfaction. Pour chacune des mesures, j'ai sorti les énoncés qui se situaient dans le 1/3 plus faible (ceux auxquels on accordait le moins d'importance, on jugeait le moins désirable et qui provoquait le moins de satisfaction) et dans le 1/3 plus fort.

En comparant les listes 1/3 plus fort et 1/3 plus faible des trois collèges, j'ai considéré:

1° que les énoncés qui apparaissaient sur la liste des trois collèges constituaient des éléments de similitude;

2° que les énoncés qui apparaissaient sur la liste d'un seul collège constituaient des éléments distinctifs;

3° que les énoncés qui n'apparaissent pas sur la liste d'un collège alors qu'ils apparaissent sur la liste des deux autres collèges constituaient des éléments de différenciation pour ce collège.

Dans ce dernier cas, pour les mesures de réalité et de désirabilité, pour que les énoncés soient retenus comme éléments de différenciation, il fallait:

1° que la comparaison des pourcentages de répondants selon les points de l'échelle d'évaluation indique une tendance différente (v.g. pour l'énoncé 18, les étudiants du collège A ont répondu à 46% dans le volet négatif tandis que dans les deux autres collèges, ils ont répondu à plus de 50% dans le volet négatif);

et

2° que le % de répondants au point trois de l'échelle ne témoigne pas d'un trop fort aveu d'ignorance ou de neutralisme.

Pour la mesure de satisfaction, la deuxième condition était maintenue.

Le tableau qui suit résume les résultats obtenus de cette analyse.*

	Réalité		Désirabilité		Satisfaction	
	1/3 + faible	1/3 + fort	1/3 + faible	1/3 + fort	+	-
Eléments de similitude	54%	54%	63%	64%	37%	60%
Eléments distinctifs	0	0	0	0	24%	23%
Eléments de différenciation	10%	0	0	0	24%	10%

Ce tableau permet les constations suivantes:

1° quant à la perception de la réalité et l'expression de la désirabilité, les étudiants des trois collèges ont un comportement presqu'identique;

2° le comportement des étudiants tend à la similitude quant il s'agit des objets d'insatisfaction;

3° les différenciations dans le comportement des étudiants s'accentuent quand il s'agit des objets de satisfaction.

Pour compléter cette analyse il faudrait faire la même démarche avec les professeurs, les cadres et professionnels. Alors seulement aurions-nous, peut-être, suffisamment d'éléments de comparaison pour conclure au niveau de l'institution.

*Le lecteur trouvera dans l'annexe I la description détaillée de l'analyse.

III - INTERROGATIONS

Cette réflexion m'a amené à me poser quelques questions que je vous livre ici. Certaines sont relatives à une poursuite de l'analyse commencée avec les étudiants; d'autres concernent le questionnaire ou les résultats obtenus.

1° Ne faudrait-il pas vérifier l'hypothèse suivante: Plus un énoncé s'éloigne des préoccupations d'un groupe, plus le % de répondants de ce groupe au point trois de l'échelle d'évaluation augmente?

2° Ne faudrait-il pas faire la liste des énoncés qui constituent des éléments de similitude en les regroupant par catégorie. Analyser ces énoncés par rapport aux autres de la même catégorie?

3° Pouvait-on s'attendre à un comportement plus distinctif et différent des répondants compte-tenu:

1. du contenu des énoncés (la très grande majorité concerne la formation personnelle, intellectuelle...);
2. du caractère "souhaitable" de leur formulation (on est pour le bien; on est contre le mal);
3. L'objet de consultation qui se situait au niveau des buts et non pas au niveau des objectifs ni des moyens ni des activités. (En principe, les collèges ne doivent-ils pas poursuivre les mêmes buts?).

4° Ne faudrait-il pas avoir un tri à partir des % de répondants dans le volet négatif? De ce tableau se dégagerait-il plus d'éléments distinctifs ou de différenciation?

5° Faut-il maintenir l'approche "globale" du questionnaire ou plutôt penser différents questionnaires qui recouvrent des réalités institutionnelles différentes: v.g.

- Collège "milieu de vie"
- Collège et service au milieu
- Collège et préparation à l'université
- Collège et préparation au marché du travail, etc...

6° Les étudiants ont-ils une perception "institutionnelle" du collège (id est une réalité en dehors d'eux qui a ses exigences) ou une perception de "consommateur" (le collège doit satisfaire sa clientèle)?

7° Le peu de différence constatée dans les réponses des étudiants traduit-il le peu de différence entre les régions où se situent les collèges participants?

8° Est-ce le reflet d'un phénomène culturel? (les gens s'alimentent des mêmes sources!)

ANNEXE I

ANALYSE COMPARATIVE DU GROUPE

ETUDIANT DANS LES TROIS COLLEGES

MATHIEU GIRARD

Mai 1975

PLAN

1. INTRODUCTION

2. LE COMPORTEMENT DES ETUDIANTS

2.1 Jugement porté sur ce qui est (Réalité)

2.1.1 les énoncés qui se situent dans le 1/3 plus faible

2.1.1.1 Enoncés qui apparaissent sur la liste des trois collèges

2.1.1.2 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'au moins deux collèges

2.1.1.3 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'un seul collège

2.1.2 les énoncés qui se situent dans le 1/3 plus fort

2.1.2.1 Enoncés qui apparaissent sur la liste des trois collèges

2.1.2.2 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'au moins deux collèges

2.1.2.3 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'un seul collège.

2.2 Jugement porté sur ce qui doit être (Désirabilité)

2.2.1 Les énoncés qui se situent dans le 1/3 plus faible

2.2.1.1 Enoncés qui apparaissent sur la liste des trois collèges

2.2.1.2 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'au moins deux collèges

2.2.1.3 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'un seul collège.

2.2.2 Les énoncés qui se situent dans le 1/3 plus fort.

2.2.2.1 Enoncés qui apparaissent sur la liste des trois collèges

2.2.2.2 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'au moins deux collèges

2.2.2.3 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'un seul collège.

2.3 Niveau de satisfaction

2.3.1 Enoncés qui provoquent le plus de satisfaction

2.3.2 Enoncés qui provoquent le moins de satisfaction

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

I COMPARAISON INTER-COLLEGE

1. INTRODUCTION

Le questionnaire a été soumis a sept groupes différents:

1 - les étudiants

2 - les professeurs

3 - les professionnels

4 - les cadres

5 - le personnel de soutien

6 - les parents

7 - les membres du Conseil d'administration

Trois collèges ont participé à l'expérience: le collège A, le collège B et le collège C.

Le tableau suivant indique pour chaque collège le nombre de participants dans chacun des groupes et le pourcentage relatif de chacun.

		collège A		collège B		collège C	
groupe	1	231	68.5	119	61	195	51.2
	2	29	8.6	35	17.9	50	13.1
	3	4	1.2	12	6.2	18	4.7
	4	8	2.4	10	5.1	9	2.4
	5	16	4.6	5	2.6	14	3.7
	6	4	1.2	12	6.2	32	8.4
	7	4	1.2	2	1.0	3	.8

Le groupe étudiant est le plus important. N'est-il pas le premier intéressé par les objectifs de formation?

2. LES ETUDIANTS

Comment se sont comportés les étudiants face au questionnaire. Les réponses du groupe étudiant d'un collège diffèrent-elles sensiblement des réponses du groupe étudiant des autres collèges? Pour répondre à cette question nous allons utiliser trois mesures: mesure de réalité; mesure de désirabilité et une mesure de satisfaction.

2.1 Jugement porté sur ce qui est (Réalité)

Pour chaque but institutionnel, présenté sous forme d'énoncé et numéroté, l'étudiant devait répondre à la question suivante:

Quelle importance donne-t-on à ce but au collège actuellement?

Pour répondre, l'étudiant choisissait celui des cinq points de l'échelle d'évaluation qui correspondait le mieux à sa perception selon le code suivant:

1 - très peu important
2 - peu important
3 - neutre, ne sais pas
4 - important
5 - très important.

Pour chacun des cinquante-sept énoncés nous avons obtenu une moyenne. Ensuite nous avons classé les moyennes par ordre d'importance. Ceci nous a donné le tableau "tri sur la réalité importance".

Tableau 1

collège A		collège B		collège C	
NU	RI	NU	RI	NU	RI
26	3.7	51	3.6	1	3.6
51	3.7	16	3.6	16	3.5
16	3.7	1	3.5	51	3.5
23	3.6	23	3.5	6	3.4
25	3.5	26	3.5	27	3.4

collège A		collège B		collège C	
NU	RI	NU	RI	NU	RI
1	3.5	9	3.4	1	3.6
27	3.4	25	3.4	16	3.5
33	3.4	33	3.4	51	3.5
45	3.4	58	3.4	6	3.4
2	3.4	2	3.4	27	3.4
60	3.4	6	3.3	8	3.3
58	3.3	8	3.3	26	3.3
9	3.3	60	3.2	2	3.3
6	3.3	19	3.2	33	3.3
64	3.2	53	3.2	25	3.3
28	3.2	45	3.2	45	3.3
8	3.1	27	3.1	60	3.2
46	3.1	28	3.1	9	3.2
35	3.1	35	3.1	58	3.2
22	3.1	31	3.1	52	3.1
63	3.1	52	3.1	19	3.1
53	3.1	32	3.1	23	3.1
61	3.0	34	3.0	28	3.1
19	3.0	48	3.0	35	3.1
65	3.0	55	3.0	17	3.1
15	3.0	15	3.0	53	3.0
66	3.0	13	3.0	55	3.0
48	3.0	57	3.0	41	3.0
20	2.9	46	3.0	39	3.0
40	2.9	18	2.9	15	3.0
32	2.9	22	2.9	32	2.9
17	2.9	10	2.9	40	2.9
36	2.9	17	2.9	20	2.9
47	2.9	20	2.9	36	2.9
34	2.9	54	2.9	48	2.9
31	2.9	47	2.9	34	2.9
52	2.9	11	2.8	30	2.9
62	2.9	36	2.8	31	2.8
10	2.8	30	2.8	57	2.8
54	2.8	59	2.8	13	2.8
56	2.8	40	2.8	11	2.8
57	2.8	5	2.8	10	2.8
11	2.8	42	2.8	46	2.8
42	2.8	7	2.7	42	2.8
39	2.8	24	2.7	56	2.8
24	2.8	49	2.7	22	2.8
30	2.8	56	2.7	59	2.7
13	2.7	38	2.7	7	2.7

collège A		collège B		collège C	
NU	RI	NU	RI	NU	RI
44	2.7	44	2.7	18	2.7
29	2.7	21	2.6	24	2.7
55	2.7	4	2.6	4	2.7
5	2.6	3	2.6	47	2.7
49	2.6	29	2.5	5	2.6
4	2.6	41	2.5	3	2.6
18	2.6	43	2.4	54	2.6
7	2.6	12	2.2	49	2.6
3	2.6	39	1.9	44	2.5
59	2.5			12	2.5
38	2.5			21	2.5
41	2.5			38	2.4
12	2.4			29	2.4
21	2.3			43	2.1
43	2.3				

Ainsi nous pouvons lire pour le collège A que les étudiants estiment que le collège accorde le plus d'importance aux buts 26, 51, 16 et le moins d'importance aux buts 43 et 21.

Pour trouver les énoncés que se trouvaient dans le 1/3 plus fort ou dans le 1/3 plus faible nous ne pouvions pas choisir les 18 premiers de la liste et les 18 derniers. Il se pouvait que le 19° ait la même moyenne que le 18°. Nous avons donc choisi une moyenne de coupure correspondant sensiblement au 18° et au 40°. Nous avons établi que les énoncés dont la moyenne était supérieure à 3.3 se situaient dans le 1/3 plus fort et ceux dont la moyenne était inférieure à 2.8 se situaient dans le 1/3 plus faible.

2.1.1 Les énoncés qui se situent dans le 1/3 plus faible

Partant de ces critères, nous avons dénombré trente (30) énoncés qui se trouvaient dans le 1/3 plus faible des trois collèges.

Tableau 2 — Réalité 1/3 plus faible
2.8 et moins

numéros des énoncés

collèges	0 à 9	10 +	20 +	30 +	40 +	50 +	
A	3-7-4-5	18-13-11 10-12	29-24-21	38-30-39	41-49-44 42-43	59-(55) 57-56-54	1
B	3-4-7-5	12-11	29-21-24	39-38-30 (36)	43-41-44 49-42 (40)	56-59	2 total 6
C	3-5-4-7	12-18-10 11-13	29-21-24 (22)	38-(31)	43-44-49 47-42 (46)	54-59-56 57	3
ABC	3-7-4-5	11-12	29-24-21	38	49-44-42 43	59-56	16
AB				39-30	41		3 tot 24+6 = 30
BC							0
AC		18-10-13				54-57	5

*les numéros d'énoncés encerclés n'apparaissent que sur une liste.

2.1.1.1 <u>Enoncés qui apparaissent sur la liste des trois collèges</u>

De ces trente (30) énoncés, seize (16), soit 54%, se retrouvent sur la liste de chaque collège. C'est-à-dire que pour 54% des énoncés, qui se retrouvent dans le 1/3 plus faible, les étudiants des trois collèges portent un <u>jugement identique</u> par rapport aux buts auxquels le collège accorde le <u>moins d'importance</u>. Ces énoncés qui constituent des éléments de similitude sont les suivants:

3. Que le collège favorise le cheminement personnalisé de l'étudiant dans le processus d'apprentissage.

4. Aider l'étudiant à connaître, respecter et accepter les autres.

5. Permettre à l'étudiant de prendre connaissance de toutes les valeurs de son héritage culturel.

7. Développer chez l'étudiant un ouverture aux problèmes mondiaux.

11. Mettre l'étudiant en contact avec les diverses formes d'expression artistique.

12. Apprendre à respecter les valeurs et les engagements religieux des autres.

21. Développer les divers canaux d'information et de communication entre les groupes du collège.

24. Expliciter les priorités du collège et les faire connaître à toute la communauté.

29. Aider l'étudiant à s'engager dans des services communautaires.

38. Faire régulièrement des recherches institutionnelles vg. caractéristiques socio-économiques des étudiants; besoins de la région etc.

42. Permettre à l'étudiant de se situer dans une société changeante.

43. Fournir à l'étudiant le choix entre diverses méthodes pédagogiques utilisées pour un même cours.

44. Décentraliser la prise de décision le plus possible.

49. Aider l'étudiant à identifier ses talents, ses qualités et ses faiblesses; lui apprendre à s'accepter.

56. Former des êtres autonomes qui soient capables, selon les circonstances, de résister aux pressions sociales et qui ne se font pas balloter par tous les vents de l'opinion.

59. Préparer des citoyens qui seront des agents de changement de la société.

2.1.1.2 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'au moins deux collèges

Huit (8) de ces trente énoncés se retrouvent sur la liste d'au moins deux collèges. Les étudiants du collège B ont porté un jugement différent de leurs collègues des collèges A et C sur cinq (5) énoncés. Les énoncés 10, 13, 18, 54 et 57.

Une analyse poussée du comportement des étudiants de chaque collège en regard de ces cinq (5) énoncés nous permet d'affirmer que les étudiants du collège B ont porté un jugement différent de leurs collègues des autres collèges sur seulement deux (2) de ces cinq (5) énoncés, soit les énoncés 13 et 57. En effet, si l'on compare le % des étudiants qui pour ces cinq (5) énoncés ont répondu au point 1 (très peu important) ou 2 (peu important) de l'échelle d'évaluation on constate que dans les trois collèges, les étudiants en majorité ont répondu 1 ou 2 pour les énoncés 10, 18 et 54. Dans le cas des énoncés 13 et 57, tandis que les étudiants des collèges A et C répondaient en majorité 1 ou 2, ceux du collège B répondaient en minorité au point 1 ou 2 de l'échelle d'évaluation. C'est ce qui amène à dire qu'en réalité des cinq (5) énoncés, seuls les énoncés 10 et 13 ont provoqué un comportement différent des étudiants du collège B par rapport à leurs collègues des autres collèges et peuvent être considérés comme des éléments de différenciation.

Tableau 3 — % de répondants selon les points de l'échelle d'évaluation

énoncés	collège B		collège A		collège C	
	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5
10	53.3	46.7	57.4	42.6	5.8	42
13	46.4	53.6	53.7	46.3	58.1	41.9
18	50.	50.	60.1	39.9	67.7	32.3
54	57.1	42.9	66.4	33.6	57.3	42.7
57	47.4	52.6	56.2	43.8	58.6	41.4

Quant aux étudiants du collège C, ils auraient répondu différemment de leurs collègues des collèges A et B à propos de trois énoncés: 30, 39, 41. Si l'on compare le % des étudiants qui pour ces trois (3) énoncés ont répondu au point 1 ou 2 de l'échelle d'évaluation, on constate que les étudiants du collège C ont répondu différemment de leurs collègues des collèges A et B seulement à propos de l'énoncé 39.

Tableau 4 — % de répondants selon les points de l'échelle d'évaluation

énoncés	collège C		collège A		collège B	
	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5
30	52	48	59.2	40.8	57	43
39	46.9	53.1	56.8	43.2	92.9	7.1
41	65.8	34.2	73.6	26.4	71.6	28.4

Donc, des huit (8) énoncés qui se retrouvent sur la liste de deux collèges seulement, trois (3) seulement témoignent d'une différence réelle dans le jugement porté: dans le cas du collège B, les énoncés 13 et 57; dans le cas du collège C, l'énoncé 39.

2.1.1.3 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'un seul collège

En se référant au tableau no 2, on constate enfin que seulement six (6) des trente (30) énoncés n'apparaissent que sur une liste.

L'énoncé 55 sur la liste du collège A; les énoncés 36 et 40 sur la liste du collège B; les énoncés 22, 31 et 46 sur la liste du collège C.

Ces énoncés sont-ils des éléments distinctifs? Nous en doutons. . En effet, si nous considérons le % d'étudiants qui ont répondu au point 3 (neutre, ne sais-pas) de l'échelle d'évaluation nous constatons que le % d'étudiants qui fait aveu de neutralisme ou d'ignorance pour cinq des énoncés (31, 36, 40, 46, 55) est si élevé qu'il nous est permis de supposer que la précision des répondants aux autres points de l'échelle d'évaluation est douteuse.

Tableau 5 — % des répondants aux points de l'échelle d'évaluation

énoncés	collège A		collège B		collège C	
	% 3	Rang	% 3	Rang	% 3	Rang
22	17	34	23	18	21	30
31	32	5	28	10	33	6
36	25	16	37	3	34	5
40	32	6	37	4	24	21
46	30	8	35	6	36	4
55	39	4	34	7	29	12

Seul l'énoncé 22 a obtenu dans les trois collèges un pourcentage de réponse au point 3 de l'échelle inférieure à 25%, et un rang inférieur à 18.

Cet énoncé serait le seul à représenter une réponse distinctive des réponses fournies dans les autres collèges. Cependant à y regarder de plus près, on s'aperçoit que le pourcentage des répondants dans les trois collèges aux points 1 ou 2 et 4 ou 5 de l'échelle d'évaluation ne se différencie pas de façon sensible.

<u>Tableau 6</u> <u>% des répondants aux points de l'échelle d'évaluation</u>

	collège A		collège B		collège C	
	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5
<u>L'énoncé 22</u>	43.7	56.3	50	50	50	50

Ceci nous amène à constater que des trente (30) énoncés qui apparaissent dans le 1/3 plus faible des listes des collèges sur la réalité, trois seulement, soit 10%, apparaissent comme des énoncés qui constituent des éléments de différenciation.

Dans le cas du collège B, il s'agit des énoncés suivants:

13. Susciter un climat de création, d'innovation, d'amélioration.

57. Favoriser chez l'étudiant une attitude positive envers la société dans laquelle il évoluera.

Dans le cas du collège C, il s'agit de l'énoncé suivant:

39. Favoriser l'activité religieuse pour ceux qui ont la foi.

Cette analyse tend à confirmer que le jugement que les étudiants ont porté sur la réalité de leur collège en regard des énoncés qui leur étaient soumis est très sensiblement le même quant au peu d'importance qu'accorde actuellement le collège à une trentaine de buts institutionnels.

<u>Sous cet aspect, le comportement des étudiants ne diffère pas sensiblement d'un collège à l'autre.</u>

2.1.2 Enoncés qui se situent dans le 1/3 plus fort

En applicant les critères que nous avons expliqués précédemment, nous avons dénombré quinze (15) énoncés qui représentent, au dire des étudiants des trois collèges, les buts auxquels le collège accorde actuellement le plus d'importance.

Tableau 7 — Réalité 1/3 plus fort
3.3 et plus

numéros des énoncés

collèges	0 à 9	10 +	20 +	30 +	40 +	50 +		
A	6-9-2	16	27-25-23 26	33	45	58-(60) 51	1	total 1
B	8-6-2-9 1	16	25-26-23	33		58-51		
C	2-8-6-1	16	25-26-27	33	45	51		
ABC	6-2-1	16	25-26	33		51	8	
AB	9		23			58	3	tot 14+1 = 15
BC	8						1	
AC			27		45		2	

*le numéro d'énoncé encerclé n'apparaît que sur une liste

2.1.2.1 Enoncés qui apparaissent sur la liste des trois collèges

De ces quinze (15) énoncés, huit (8), soit 54%, se retrouvent sur la liste de chaque collège. Ceci revient à dire que pour 54% des énoncés qui se retrouvent dans le 1/3 plus fort, les étudiants

des trois collèges portent un jugement identique par rapport aux buts auxquels le collège accorde le plus d'importance. Ces énoncés sont les suivants:

1. Que l'étudiant développe une méthode de travail.

2. Que l'étudiant apprenne à utiliser les connaissances théoriques.

6. Permettre à l'étudiant de prendre confiance en lui par des activités où il peut prendre des responsabilités.

16. Fournir aux adultes la possibilité de recyclage et de perfectionnement.

25. Que l'étudiant développe l'esprit d'analyse et de synthèse.

26. Rendre l'étudiant apte à apprendre par lui-même.

33. Assurer une formation générale à travers la spécialisation.

51. Apprendre à l'étudiant à travailler en groupe.

2.1.2.2 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'au moins deux collèges

Six (6) de ces quinze (15) énoncés se retrouvent sur la liste d'au moins deux collèges. Les étudiants du collège A ont porté un jugement différent de leurs collègues des collèges B et C sur l'énoncé 8. Les étudiants du collège B se sont distingués de leurs collègues des collèges A et C dans leurs aux énoncés 27 et 45. Quant aux étudiants du collège C c'est aux énoncés 9, 23, 58 qu'ils se sont distingués des étudiants des autres collèges.

Tableau 8 — % des répondants aux différents points de l'échelle d'évaluation

	collège A		collège B		collège C	
énoncés	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5
8	40.2	59.8	33.3	66.7	32.1	67.9
9	36.2	63.8	27.5	72.5	36.7	63.3
23	29.9	77.1	25.2	74.8	41.1	58.9
27	31.4	68.6	41.7	58.3	32.2	67.8
45	29.6	70.4	38.6	61.4	32.7	67.3
58	31.8	68.2	28	72	37.1	62.9

L'analyse du tableau no 8 nous indique que pour ces six (6) énoncés les étudiants des trois collèges ont répondu dans le même sens, c'est-à-dire, en forte majorité aux points 4 ou 5 de l'échelle d'évaluation. Le comportement des étudiants a donc été sensiblement le même dans les trois collèges. Ces énoncés ne peuvent être considérés comme des éléments de différenciation.

2.1.2.3 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'un seul collège

Le tableau no 7 nous indique de plus que seulement (1) énoncé n'apparaît que sur une liste: l'énoncé 60 sur la liste du collège A.

Tableau 9 — % des répondants aux différents points de l'échelle d'évaluation

	collège A		collège B		collège C	
	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5
énoncé 60	34.4	65.6	38	62	36.4	63.6

Le tableau no 9 indique clairement que le comportement des étudiants à l'énoncé 60 ne se différencie pas essentiellement du comportement des étudiants des collèges B et C. Cet énoncé n'est donc pas un énoncé distinctif.

Ainsi des quinze (15) énoncés qui apparaissent dans le 1/3 plus fort des listes des collèges sur la réalité, aucun a provoqué un comportement distinctif chez les étudiants des trois collèges.

Les étudiants s'accordent donc pour dire qu'actuellement les collèges accordent le plus d'importance aux mêmes buts.

Sans cet aspect, le comportement des étudiants ne diffère pas d'un collège à l'autre.

2.2 Jugement porté sur ce qui doit être (Désirabilité)

En plus d'une question sur la réalité, l'étudiant, pour chacun des buts qui lui étaient proposés, devait répondre à la question suivante:

> Quelle importance devrait-on donner à ce but dans cette institution?

Pour répondre l'étudiant choisissait celui des cinq points de l'échelle d'évaluation (la même que pour la mesure de réalité) qui correspondait le mieux à sa perception.

Le classement des moyennes par ordre d'importance nous a donné le tableau "tri sur la désirabilité importance".

Tableau 10

collège A NU	DI	collège B NU	DI	collège C NU	DI
52	4.6	8	4.8	8	4.6
8	4.6	1	4.6	52	4.5
56	4.5	52	4.6	48	4.5
26	4.5	31	4.5	60	4.5
1	4.5	49	4.5	56	4.5
48	4.5	9	4.4	1	4.5
31	4.4	56	4.4	49	4.5
58	4.4	60	4.4	31	4.4
49	4.4	48	4.4	26	4.4
60	4.4	6	4.4	45	4.4
9	4.4	20	4.4	9	4.4
25	4.3	25	4.3	40	4.4
45	4.3	27	4.3	6	4.3
27	4.3	45	4.3	32	4.3
62	4.3	58	4.3	13	4.3
23	4.3	26	4.3	27	4.3
63	4.3	16	4.3	20	4.3
20	4.3	13	4.3	58	4.3
16	4.2	23	4.3	4	4.3
32	4.2	32	4.3	43	4.2
40	4.2	43	4.2	53	4.2
6	4.2	19	4.2	51	4.2
13	4.2	2	4.2	23	4.2
33	4.2	33	4.2	2	4.2
2	4.2	53	4.2	16	4.2
28	4.1	4	4.2	28	4.2
47	4.1	40	4.1	3	4.2
4	4.1	51	4.1	25	4.1
19	4.1	5	4.1	19	4.1
53	4.1	34	4.1	47	4.1
3	4.1	47	4.1	30	4.1
43	4.1	3	4.1	5	4.1
46	4.1	18	4.1	33	4.0
61	4.1	46	4.0	42	4.0
21	4.1	22	4.0	18	4.0
17	4.0	30	4.0	46	4.0
30	4.0	21	4.0	10	4.0
66	4.0	28	4.0	17	4.0
5	4.0	15	3.9	7	4.0
22	4.0	17	3.9	57	4.0
51	4.0	42	3.9	54	3.9
42	4.0	57	3.9	21	3.9

collège A

NU	DI
18	4.0
15	3.9
57	3.9
36	3.9
7	3.9
64	3.9
34	3.9
[illegible]	3.8
[illegible]	3.8
10	3.8
59	3.7
65	3.6
24	3.6
44	3.6
55	3.6
11	3.5
12	3.4
38	3.3
29	3.3
41	3.1
39	3.1

collège B

NU	DI
54	3.8
10	3.8
7	3.8
36	3.8
35	3.8
55	3.7
59	3.7
24	3.6
44	3.5
11	3.4
12	3.3
29	3.2
38	3.1
41	3.0
39	2.5

collège C

NU	DI
15	3.9
22	3.9
36	3.9
34	3.9
59	3.9
55	3.9
35	3.8
24	3.7
11	3.6
41	3.5
12	3.4
44	3.4
29	3.4
38	3.3
39	3.2

Dans le cas du collège A, les étudiants estiment que le collège devrait accorder le plus d'importance aux énoncés 52 et 8 et le moins d'importance aux buts 39 et 41.

Pour trouver les énoncés qui se trouvaient dans le 1/3 plus fort ou dans le 1/3 plus faible nous avons, comme pour la mesure de réalité, choisi deux moyennes de coupure correspondant sensiblement au 18° et 40° énoncés. Ainsi, les énoncés dont la moyenne était supérieure à 4.3 se situaient dans le 1/3 plus fort et ceux dont la moyenne étaient inférieure à 3.9 se situaient dans le 1/3 plus faible.

2.2.1 <u>Les énoncés qui se situent dans le 1/3 plus faible</u>

Vingt-deux (22) énoncés se trouvent dans le 1/3 plus faible des trois collèges.

Tableau 11 Désirabilité 1/3 plus faible
3.9 et moins

numéros des énoncés

collèges	0 à 9	10 +	20 +	30 +	40 +	50 +	
A	7	15-10-11 12	24-29	36-34-35 38-39	44-41	57-54-59 55	0
B	7	15-(17)-10-11-12	24-29	36-35-38 39	(42)-44 41	57-54-55 59	2 total 4
C		15-11-12	(21)-(22)-24-29	36-34-35 38-39	41-44	54-59-55	2
ABC		15-11-12	24-29	36-35-38 39	44-41	54-59-55	14
AB	7	10				57	3 tot 18+4 = 22
BC							0
AC				34			1

*les numéros encerclés indiquent que l'énoncé n'apparaît que sur une liste

2.2.1.1 Enoncés qui apparaissent sur la liste des trois collèges

Quatorze (14) de ces vingt-deux (22) énoncés apparaissent sur la liste des trois collèges. C'est donc dire que pour 63% des énoncés qui se retrouvent dans le 1/3 plus faible, les étudiants des trois collèges portent un jugement identique par rapport aux buts auxquels le collège devrait accorder le moins d'importance. Ces énoncés sont les suivants:

11. Mettre l'étudiant en contact avec les diverses formes d'expression artistique.

12. Apprendre à respecter les valeurs et les engagements religieux des autres.

15. Favoriser le perfectionnement du personnel du collège par la poursuite d'études, la participation à des stages etc.

24. Expliciter les priorités du collège et les faire connaître à toute la communauté.

29. Aider l'étudiant à s'engager dans des services communautaires.

35. Que le collège suscite chez l'étudiant le goût des activités culturelles.

36. Rendre l'étudiant capable de développer un ensemble cohérent de valeurs.

38. Faire régulièrement des recherches institutionnelles vg. caractéristiques socio-économiques des étudiants; besoins de la région etc.

39. Favoriser l'activité religieuse pour ceux qui ont la foi.

41. Que le collège soit l'âme de la vie intellectuelle et artistique de la région.

44. Décentraliser la prise de décision le plus possible.

54. Expérimenter de nouvelles formes d'enseignement dans la mesure où tout préjudice aux étudiants peut être évité.

55. Que les ressources du collège soient à la disposition de la région.

59. Préparer des citoyens qui seront des agents de changement de la société.

2.2.1.2 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'au moins deux collèges

Quatre (4) de ces vingt-deux (22) énoncés apparaissent sur la liste d'au moins deux collèges. Les étudiants du collège C ont porté sur les énoncés 7, 10 et 57 un jugement différent de leurs collègues des collèges A et B. Ceux du collège B se sont distingués par rapport à l'énoncé 34 des étudiants des autres collèges.

Tableau 12 — % de répondants selon les points de l'échelle d'évaluation

énoncés	collège A		collège B		collège C	
	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5	1 ou 2	4 ou 5
7	12.1	87.9	14.1	85.9	9.4	90.6
10	9	91	14.7	85.3	7.5	92.5
34	13.6	86.4	4.9	95.1	11.7	88.3
57	15.4	84.6	14.2	85.8	9.3	90.7

Si l'on considère le pourcentage des étudiants qui dans les trois collèges, pour chacun de ces quatre (4) énoncés, ont répondu sur le point 4 ou 5, nous sommes portés à dire qu'il n'y a pas de différence significative dans le comportement des répondants. En effet pour chacun des énoncés plus de 80% des étudiants des trois collèges ont choisi un point de l'échelle d'évaluation supérieur à 3.

Nous pouvons affirmer qu'aucun de ces énoncés n'a provoqué chez les étudiants des trois collèges un comportement différent.

2.2.1.3 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'un seul collège

Le tableau 11 nous indiquait que quatre (4) énoncés apparaissaient sur la liste d'un seul collège.

Les énoncés 17 et 42 sur la liste du collège B.
Les énoncés 21 et 22 sur la liste du collège C.

Tableau 13 — % de répondants aux points de l'échelle d'évaluation

énoncés	collège A 1 ou 2	collège A 3	collège A 4 ou 5	collège B 1 ou 2	collège B 3	collège B 4 ou 5	collège C 1 ou 2	collège C 3	collège C 4 ou 5
17	10.9	11	89.1	17.1	12	82.9	12.1	8	87.9
21	6	12	94	10.1	8	89.9	9.6	7	90.4
22	7.8	10	92.2	5.8	13	94.2	6.5	10	93.5
42	7.7	8	92.3	12.5	12	87.5	6.4	10	93.6

Aucun de ces énoncés ne nous apparaît traduire un comportement distinctif d'un groupe d'étudiants par rapport à ceux des autres collèges. L'analyse du pourcentage % de répondants à chacun des cinq points de l'échelle indique une tendance très similaire.

Ces analyses tendent à confirmer que le jugement que les étudiants ont porté sur la désirabilité est identique quant au peu d'importance que le collège devrait accorder à une vingtaine de buts institutionnels.

Sous cet aspect, le comportement des étudiants ne diffère pas d'un collège à l'autre.

2.2.2 Les énoncés qui se situent dans le 1/3 plus fort

En utilisant les mêmes critères que précédemment, nous avons trouvé vingt-trois (23) énoncés qui représentent, selon les étudiants des trois collèges, les buts auxquels le collège devrait accorder le plus d'importance.

Tableau 14 — Désirabilité 1/3 plus fort
4.3 et plus

numéros des énoncés

collèges	0 à 9	10 +	20 +	30 +	40 +	50 +	
A	9-1-8		20-23-27 25-26	31	45-49-48	60-58-56 52	0
B	6-9-1-8	13-(16)	23-26-27 25-20	32-31	45-48-49	58-60-56 52	1 total 3
C	(4)-6-9 1-8	13	20-27-26	32-31	(40)-45 49-48	58-56-60 52	2
ABC	9-1-8		20-27-26	31	45-48-49	60-58-56 52	14
AB			23-25				2 tot 19+3 = 22
BC	6	13		32			3
AC							0

*les numéros encerclés indiquent que l'énoncé n'apparaît que sur une liste.

2.2.2.1 Enoncés qui apparaissent sur la liste des trois collèges

Quatorze (14) énoncés apparaissent sur la liste des trois collèges. Les étudiants des trois collèges, pour 64% des énoncés qui se trouvent dans la liste du 1/3 plus fort, portent un jugement identique par rapport aux buts auxquels le collège devrait accorder le plus d'importance. Ces énoncés sont les suivants:

1. Que l'étudiant développe une méthode de travail.

8. Donner toutes les informations disponibles sur les programmes universitaires et sur le marché du travail.

9. Préparer l'étudiant à la mobilité professionnelle par une solide formation de base.

20. Fournir de la latitude à l'étudiant dans le choix de ses cours.

26. Rendre l'étudiant apte à apprendre par lui-même.

27. Faire en sorte que l'étudiant soit en bonne condition physique.

31. Ouvrir de nouveaux programmes d'études correspondant aux besoins du marché du travail.

45. Maintenir un climat de confiance et de respect entre étudiants, professeurs, administrateurs.

48. Que l'étudiant développe des habiletés lui permettant d'acquérir des connaissances nouvelles tout au long de sa vie.

49. Aider l'étudiant à identifier ses talents, ses qualités et ses faiblesses; lui apprendre à s'accepter.

52. Aider l'étudiant dans le choix d'une carrière qui réponde à ses goûts et aptitudes.

56. Former des êtres autonomes qui soient capables, selon les circonstances, de résister aux pressions sociales et qui ne se font pas balloter par tous les vents de l'opinion.

58. Permettre à l'étudiant d'acquérir une autonomie dans son fonctionnement personnel.

60. Favoriser les contacts entre étudiants et professeurs.

2.2.2.2 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'au moins deux collèges

Cinq (5) énoncés apparaissent sur la liste de deux collèges. Les étudiants du collège A ont répondu différemment de leurs collègues étudiants des autres collèges aux énoncés 6, 13 et 32. Ceux du collège C ont obtenu aux énoncés 23 et 25 des scores différents des étudiants des collèges A et B.

Tableau 15 % de répondants aux points de l'échelle d'évaluation

	collège A			collège B			collège C		
énoncés	1 ou 2	3	4 ou 5	1 ou 2	3	4 ou 5	1 ou 2	3	4 ou 5
6	4.6	5	95.4	.9	6	99.1	2.8	6	97.2
13	4.6	5	95.4	2.8	10	97.2	1.6	3	98.4
23	1.4	7	98.6	3.6	6	96.4	5.5	4	94.5
25	2.3	3	97.7	2.7	6	97.3	5.5	4	94.5
32	5.1	6	94.9	5.2	3	94.8	2.7	4	97.3

Les différences de pourcentage d'étudiants qui ont répondu aux différents points de l'échelle d'évaluation dans chaque collège sont trop minimes pour considérer ces cinq (5) énoncés comme des buts qui ont provoqué des comportements différents parmi les trois groupes d'étudiants.

2.2.2.3 Enoncés qui apparaissent sur la liste d'un seul collège

Trois (3) énoncés, selon tableau 14, n'apparaissent que sur une seule liste. L'énoncé 16 sur la liste du collège B; les énoncés 4 et 40 sur la liste du collège C.

Tableau 16 — % de répondants aux points de l'échelle d'évaluation

		collège	A		collège	B		collège	C	
		1 ou 2	3	4 ou 5	1 ou 2	3	4 ou 5	1 ou 2	3	4 ou 5
énoncés	4	8.9	6	91.1	7.3	6	92.7	5.9	3	94.1
	16	3.8	8	96.2	4.5	8	95.5	.6	8	99.4
	40	2.8	5	97.2	11.2	10	88.8	2.7	3	97.3

Le tableau 16 indique clairement que les réponses des étudiants dans les trois collèges ont suivi la même tendance. Ces trois énoncés n'ont donc pas provoqué de comportement distinctif.

Ainsi des vingt-deux (22) énoncés qui apparaissent dans le 1/3 plus fort des listes des collèges sur la désirabilité, aucun n'a provoqué un comportement distinctif chez les étudiants des trois collèges.

Les étudiants semblent s'accorder pour dire que les collèges devraient accorder le plus d'importance aux mêmes buts.

Sous cet aspect, le comportement des étudiants ne diffère pas d'un collège à l'autre.

2.3 Niveau de satisfaction

Pour chaque énoncé nous avons trouvé une mesure de satisfaction. La différence observée entre la réalité et la désirabilité nous fournit cette mesure de satisfaction. Plus la différence est élevée, moins il y a de satisfaction; plus la différence est faible, plus il y a de satisfaction.

En classant par ordre d'importance les scores de satisfaction pour chaque groupe d'étudiants de chaque collège nous obtenons le tableau suivant:

Tableau 17

collège	A	collège	B	collège	C
NU	S	NU	S	NU	S
51	.3	41	.5	39	.2
39	.3	38	.5	41	.5
29	.6	51	.5	35	.7
16	.6	11	.6	16	.7
41	.6	39	.6	51	.7
23	.7	35	.6	33	.7
65	.7	29	.7	11	.7
64	.7	16	.7	25	.8
35	.7	23	.7	38	.8
11	.7	55	.7	55	.8
2	.8	33	.8	2	.9
26	.8	26	.8	44	.9
33	.8	2	.8	17	.9
38	.8	24	.9	1	.9
25	.8	28	.9	12	.9
24	.8	44	.9	27	.9
27	.9	10	.9	6	.9
44	.9	57	.9	15	1.0
55	.9	59	.9	24	1.0
6	.9	58	.9	36	1.0
1	.9	15	.9	29	1.0
45	.9	25	1.0	34	1.0
22	.9	54	1.0	19	1.0
28	.9	19	1.0	28	1.1
46	1.0	36	1.0	26	1.1
15	1.0	53	1.0	23	1.1
10	1.0	17	1.0	58	1.1
36	1.0	9	1.0	57	1.1
54	1.0	34	1.1	45	1.1
34	1.0	7	1.1	59	1.2
61	1.0	46	1.1	22	1.2
12	1.0	6	1.1	9	1.2
9	1.0	12	1.1	10	1.2
60	1.0	22	1.1	53	1.2
53	1.0	1	1.1	46	1.2
58	1.1	18	1.1	30	1.2
66	1.1	45	1.2	42	1.2
17	1.1	42	1.2	7	1.2
19	1.1	32	1.2	18	1.3
57	1.1	60	1.2	8	1.3
47	1.2	27	1.2	60	1.3
63	1.2	30	1.2	54	1.4

collège A

NU	S
42	1.2
59	1.2
30	1.3
40	1.3
20	1.3
32	1.3
7	1.3
18	1.4
5	1.4
8	1.4
62	1.4
13	1.5
48	1.5
4	1.5
3	1.5
31	1.5
56	1.7
21	1.7
49	1.8
52	1.8
43	1.8

collège B

NU	S
47	1.2
13	1.3
5	1.3
40	1.3
21	1.3
48	1.4
31	1.4
20	1.5
8	1.5
3	1.5
52	1.5
4	1.5
56	1.7
49	1.8
43	1.8

collège C

NU	S
32	1.4
20	1.4
47	1.4
21	1.4
52	1.4
5	1.4
40	1.5
13	1.5
3	1.6
4	1.6
31	1.6
48	1.6
56	1.7
49	1.9
43	2.1

Au collège A, les buts 39 et 51 provoquent le plus de satisfaction; les énoncés 49, 52 et 43 provoquent le moins de satisfaction.

Les énoncés dont le score a été de .9 ou moins ont été considérés comme ceux qui ont provoqué le plus de satisfaction. Ceux dont le score a été de 1.2 ou plus ont été considérés comme ceux qui ont provoqué le moins de satisfaction.

2.3.1 <u>Enoncés qui provoquent le plus de satisfaction</u>

Vingt-neuf (29) énoncés ont, dans les trois collèges, provoqué le plus de satisfaction.

Tableau 18 Satisfaction la plus forte
.9 et moins

numéros des énoncés

collèges	0 à 9	10 +	20 +	30 +	40 +	50 +	
A	2-6-1	16-11	29-23-26 25-24-27 (22)-28	39-35-33 38	41-44 (45)	51-55	2
B	2	11-16 (10)-(15)	29-23-26 24-28	38-39-35 33	41-44	51-55 (57)-(59) (58)	5 total 9
C	2-1-6	16-11 (17)-(12)	25-27	39-35-33 38	41-44	51-55	2
ABC	2	11-16		39-35-33 38	41-44	51-55	11
AB			24-23-26 28				5 tot 20+9 = 29
BC							0
AC	6-1		25-27				4

*les numéros encerclés indiquent que l'énoncé n'apparaît que sur une liste.

De ces vingt-neuf (29) énoncés qui provoquent le plus de satisfaction, onze (11), soit 37%, se retrouvent sur la liste des trois collèges. Ce sont:

2. Que l'étudiant apprenne à utiliser les connaissances théoriques.

11. Mettre l'étudiant en contact avec les diverses formes d'expression artistique.

16. Fournir aux adultes la possibilité de recyclage et de perfectionnement.

33. Assurer une formation générale à travers la spécialisation.

35. Que le collège suscite chez l'étudiant le goût des activités culturelles.

38. Faire régulièrement des recherches institutionnelles vg. caractéristiques socio-économiques des étudiants; besoins de la région etc.

39. Favoriser l'activité religieuse pour ceux qui ont la foi.

41. Que le collège soit l'âme de la vie intellectuelle et artistique de la région.

44. Décentraliser la prise de décision le plus possible.

51. Apprendre à l'étudiant à travailler en groupe.

55. Que les ressources du collège soient à la disposition de la région.

De ces vingt-neuf (29) énoncés qui provoquent le plus de satisfaction, neuf (9), soit 32%, se retrouvent sur la liste de deux collèges.

Sur la liste du collège B, n'apparaissent pas les énoncés 1, 6, 25 et 27.

Sur la liste du collège C, n'apparaissent pas les énoncés 23, 24, 26, 28, 29.

Enfin, neuf (9) buts, soit 32%, apparaissent sur la liste d'un seul collège. Sur la liste du collège A, les énoncés 22 et 45. Sur celle du collège B, 10, 15, 57, 58 et 59. Sur celle du collège C, 12 et 17.

Il est évident que ces neuf (9) buts qui provoquent le plus de satisfaction dans un seul collège sont des éléments distinctifs de ce collège. Cependant, nous croyons qu'à l'inverse l'énoncé qui n'a pas provoqué le plus de satisfaction dans un collège alors que ce même énoncé provoquait le plus de satisfaction dans les deux autres collèges devient un élément de différenciation.

Ainsi, dix-huit (18) énoncés peuvent constituer des éléments distinctifs ou de différenciation des collèges. Pour le collège A, les énoncés 22 et 45. Pour le collège B, les énoncés 1, 6, 10, 15, 25, 27, 57, 58 et 59. Pour le collège C, 12, 17, 23, 24, 26, 28 et 29.

Nous considérons que ces énoncés peuvent être retenus comme éléments distinctifs ou de différenciation d'un collège s'ils n'ont pas obtenu au point 3 de l'échelle d'évaluation (neutre, ne sais pas) un pourcentage supérieur à 25% pour la réalité et/ou s'ils ne se trouvent pas parmi les 18 premiers au niveau de la désirabilité. Dans le cas contraire, nous jugeons que l'aveu de neutralisme ou d'ignorance sur l'une ou l'autre des composantes de la satisfaction nous oblige à exclure l'énoncé de la liste des éléments distinctifs.

Tableau 19 Le point 3 de l'échelle d'évaluation

		collège A		collège B		collège C	
		% R	Rang D	% R	Rang D	% R	Rang D
énoncés	15	51	5	47	7	49	7
	59	25	8	24	4	24	9
	24	29	7	19	9	31	13
	29	30	26	26	2	32	3

En retirant les énoncés 15, 59, 24 et 29, nous obtenons quatorze (14) énoncés, soit 48%, qui constituent des éléments distinctifs ou de différenciation des collèges contrairement à 37% qui constituent des éléments de similitude.

<u>Sous l'aspect des buts qui provoquent le plus de satisfaction chez les étudiants les collèges se distinguent très sensiblement</u>.

2.3.2 <u>Enoncés qui provoquent le moins de satisfaction</u>

Vingt-neuf (29) énoncés ont, dans les trois collèges provoqué le moins de satisfaction.

<u>Tableau 20</u> Satisfaction la plus faible
1.2 et moins

numéros des énoncés

<u>collèges</u>	0 à 9	10 +	20 +	30 +	40 +	50 +	
A	7-5-8-4 3	18-13	20-21	30-32-31	47-42-40 48-49-43	59-56-52	0
B	5-8-3-4	13	27-21 20	32-30-31	45-42 47-40-48 49-43	60-52-56	2 total 8
C	9-7-8 5-3-4	10-18 13	22-20 21	30-32-31	46-42 47-40-48 49-43	59-53 60-54 52-56	6
ABC	3-4-5-8	13	20-21	30-31-32	40-42-47 48-49-43	56-52	18
AB							0 tot 22+8 = <u>30</u>
BC						60	1
AC	7	18				59	3

*les numéros encerclés indiquent que l'énoncé n'apparaît que sur une liste.

De ces trente (30) énoncés qui provoquent le moins de satisfaction, dix-huit (18), soit 60%, se retrouvent sur la liste des trois collèges. Ce sont:

3. Que le collège favorise le cheminement personnalité de l'étudiant dans le processus d'apprentissage.

4. Aider l'étudiant à connaître, respecter et accepter les autres.

5. Permettre à l'étudiant de prendre connaissance de toutes les valeurs de son héritage culturel.

8. Donner toutes les informations disponibles sur les programmes universitaires et sur le marché du travail.

13. Susciter un climat de création, d'innovation, d'amélioration.

20. Fournir de la latitude à l'étudiant dans le choix de ses cours.

21. Développer les divers canaux d'information et de communication entre les groupes du collège.

30. Apprendre à l'étudiant à s'adapter aux situation nouvelles.

31. Ouvrir de nouveaux programmes d'études correspondant aux besoins du marché du travail.

32. Que l'étudiant développe sa capacité de créativité.

40. Susciter chez les professeurs un état de réflexion et de sens critique constant vis-à-vis de leur enseignement.

42. Permettre à l'étudiant de se situer dans une société changeante.

43. Fournir à l'étudiant le choix entre diverses méthodes pédagogiques utilisées pour un même cours.

47. Faire prendre conscience à l'étudiant de la nécessité d'une auto-critique de ses propres opinions.

48. Que l'étudiant développe des habiletés lui permettant d'acquérir des connaissances nouvelles tout au long de sa vie.

49. Aider l'étudiant à identifier ses talents, ses qualités et ses faiblesses; lui apprendre à s'accepter.

52. Aider l'étudiant dans le choix d'une carrière qui réponde à ses goûts et aptitudes.

56. Former des êtres autonomes qui soient capables, selon les circonstances, de résister aux pressions sociales et qui ne se font pas balloter par tous les vents de l'opinion.

Quatre (4) énoncés se retrouvent sur la liste des énoncés qui provoquent le moins de satisfaction de deux collèges.

Sur la liste du collège B, n'apparaissent pas les énoncés 7, 18 et 59. Sur celle du collège A, l'énoncé 60.

Enfin, huit (8) buts, soit 27%, apparaissent sur la liste d'un seul collège. Sur la liste du collège B, les énoncés 27 et 45. Sur celle du collège C, 9, 10, 22, 46, 53, 54.

Ainsi, douze (12) énoncés peuvent constituer des éléments distinctifs ou de différenciation des collèges. Pour le collège A, l'énoncé 60; pour le collège B, 7, 18, 59, 27, 45; pour le collège C, 9, 10, 22, 46, 53, 54.

Deux énoncés, 54 et 59, à cause de leur comportement au point 3 de l'échelle d'évaluation doivent être retirés de cette liste.

Dix (10) énoncés, soit 30% constituent des éléments distinctifs ou de différenciation des collèges contrairement à 60% qui constituent des éléments de similitude.

Sous l'aspect des buts qui provoquent le moins de satisfaction, les étudiants ont tendance à réagir de façon semblable.

RAPPORT PSYCHOMETRIQUE

(Buts Institutionnels)

Préparé par SOCAME, avril 1975

Analyses psychométriques

A - Introduction

B - Regroupements d'énoncés (échelles ou catégories)

C - Liste des énoncés dans chaque catégorie

D - Indices d'homogénéité interne des échelles ou catégories (coefficient)

E - Caractéristiques psychométriques de chaque énoncé

F - Corrélations entre les 6 catégories

G - Corrélations entre les divers groupes de répondants

H - Corrélations entre les collèges

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

A - Introduction

L'instrument expérimenté dans les trois collèges se compose de 60 énoncés, chaque énoncé décrivant un but institutionnel. Trois de ces énoncés (14, 37 et 50) servent à identifier les répondants atypiques. Pour chaque but institutionnel, nous demandions deux types d'information de chaque répondant:

a) l'importance que l'on accorde à ce but institutionnel actuellement dans votre collège (mesure de Réalité, R);

b) l'importance que l'on devrait accorder à ce but institutionnel (mesure de Désirabilité, D).

La différence observée entre la réalité (R) et la désirabilité (D) nous fournit une mesure de Satisfaction (S). Plus la différence est élevée, plus il y a d'insatisfaction; plus la différence est faible, plus il y a de satisfaction.

Les analyses psychométriques nous permettent, parallèlement à l'analyse de contenu, d'identifier des regroupements d'énoncés. Les six regroupements d'énoncés conservés sont présentés en B tandis que l'on retrouve en C la liste des énoncés dans chaque catégorie.

Le tableau D présente les indices d'homogénéité interne (coefficients alpha) obtenus pour chaque catégorie d'énoncés sur les trois mesures (R, D, S) dans chacun des collèges. Il est important de savoir si nos regroupements d'énoncés constituent des mesures satisfaisantes de la réalité, de la désirabilité et de la satisfaction dans divers collèges.

Les tableaux de la série E présentent les caractéristiques psychométriques des énoncés. Pour chaque collège (3), nous retrouvons six tableaux, un par catégorie d'énoncés, donc un total de 18 tableaux. Pour chaque énoncé, le tableau nous fournit les informations suivantes:

1. Le numéro de l'énoncé.
2. La moyenne obtenue sur la mesure de réalité (RM).
3. La moyenne obtenue sur la mesure de désirabilité (DM).

4. La moyenne obtenue sur la mesure de satisfaction (SM).

5. La corrélation entre les résultats à l'énoncé et les résultats sur l'ensemble de l'échelle au niveau de la réalité (RR).

6. La corrélation entre les résultats à l'énoncé et les résultats sur l'ensemble de l'échelle au niveau de la désirabilité (DR).

7. La corrélation entre les résultats à l'énoncé et les résultats sur l'ensemble de l'échelle au niveau de la satisfaction (SR).

Les tableaux de la série F présentent les corrélations observées entre les 6 catégories d'énoncés. Pour chaque mesure (Réalité, Désirabilité et Satisfaction), nous obtenons un tableau par collège, donc 9 tableaux en tout.

Les tableaux de la série G présentent les corrélations entre les divers groupes de répondants pour chaque collège.

Nous obtenons donc trois tableaux (un par collège) pour la réalité et trois tableaux pour la désirabilité, donc un total de 6 tableaux.

Les tableaux de la série H présentent les corrélations entre les collèges. Pour les mesures de réalité, nous obtenons huit tableaux, un pour l'ensemble des répondants et un pour chacun de sept groupes de répondants. Le même nombre de tableaux est présenté pour les mesures de désirabilité.

B - Regroupements d'énoncés (buts institutionnels):

Catégories d'énoncés	Nombre d'énoncés
I - Développement intellectuel:	12
II - Développement socio-affectif:	15
III - Recherche - Innovation - Expérimentation:	9
IV - Service à la Région	5
V - Intégration et critique sociales:	10
VI - Participation et Communications:	5

N.B.: il subsiste un énoncé isolé (39).

C - Liste des énoncés dans chaque catégorie:

I - Développement intellectuel:

No. 1, 2, 3, 9, 23, 25, 26, 28, 32, 33, 47, 48.

II - Développement socio-affectif:

No. 4, 6, 11, 12, 20, 27, 30, 35, 36, 49, 51, 52, 53, 56, 58.

III - Recherche - Innovation - Expérimentation:

No. 8, 13, 15, 31, 38, 40, 43, 46, 54.

IV - Service à la Région:

No. 16, 17, 24, 41, 55.

V - Intégration et critique sociales:

No. 5, 7, 10, 18, 19, 29, 34, 42, 57, 59.

VI - Participation et Communications:

No. 21, 22, 44, 45, 60.

D - Indices d'homogénéité interne des échelles (coefficient α) :

Catégories	Collège A R	Collège A D	Collège A S	Collège B R	Collège B D	Collège B S	Collège C R	Collège C D	Collège C S
I - Développement intellectuel	.75	.83	.79	.83	.82	.85	.82	.84	.81
II - Développement socio-affectif	.78	.87	.82	.83	.85	.85	.84	.88	.84
III - Recherche Innovation Expérimentation	.72	.77	.77	.75	.71	.74	.79	.79	.79
IV - Service à la Région	.52	.57	.58	.64	.49	.55	.67	.71	.72
V - Intégration et critique sociales	.77	.79	.75	.76	.75	.76	.78	.83	.77
VI - Participation et Communications	.60	.64	.64	.64	.59	.62	.65	.68	.66

Le coefficient α est un indice linéaire de l'homogénéité interne. Il nous permet de savoir jusqu'à quel degré nous pouvons considérer l'ensemble des énoncés d'une catégorie comme constituant un tout, c'est-à-dire comme mesurant une même dimension. Un coefficient α élevé (le maximum théorique est 1.00) nous indique qu'il est possible d'additionner les réponses d'un sujet aux divers énoncés de cette catégorie et d'interpréter le résultat total obtenu. Ainsi, les catégories I, II, III et V semblent mesurer d'une façon unidimensionnelle la réalité, la désirabilité et la satisfaction dans chacun des collèges. Par ailleurs, les catégories IV et VI, particulièrement la catégorie IV, ont besoin d'être consolidées. Il est à noter que ces deux catégories n'ont que cinq (5) énoncés. Dans le cas de la catégorie IV (Service à la Région), il est intéressant de constater que ce regroupement d'énoncés semble constituer une mesure nettement meilleure de la réalité, de la désirabilité et de la satisfaction dans l'un des trois collèges.

E - Caractéristiques psychométriques de chaque but institutionnel (énoncé)

Collège A

ECHELLE NO. 1

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
1	3.45	4.52	1.07	.53	.62	.63
2	3.37	4.19	.82	.40	.32	.25
3	2.63	4.11	1.47	.43	.47	.44
9	3.21	4.41	1.2[illegible]	.51	.64	.60
23	3.52	4.28	.76	.45	.61	.51
25	3.42	4.40	.98	.56	.67	.66
26	3.45	4.51	1.06	.64	.67	.66
28	3.02	4.23	1.21	.56	.57	.63
32	2.94	4.24	1.3[illegible]	.47	.55	.37
33	3.39	4.22	.82	.45	.57	.50
47	2.85	4.13	1.29	.55	.70	.61
48	2.92	4.47	1.55	.64	.68	.69

ECHELLE NO. 2

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
4	2.62	4.15	1.53	.47	.63	.58
6	3.20	4.25	1.04	.50	.69	.52
11	2.77	3.51	.74	.49	.52	.49
12	2.46	3.51	1.04	.42	.45	.40
20	3.05	4.14	1.09	.40	.47	.40
27	3.29	4.31	1.02	.42	.58	.48
30	2.73	4.10	1.37	.51	.60	.48
35	3.06	3.84	.77	.55	.65	.59
36	2.84	3.96	1.12	.50	.63	.67
49	2.65	4.36	1.71	.60	.70	.65
51	3.69	4.04	.3[illegible]	.37	.55	.42
52	2.94	4.57	1.63	.55	.65	.61
53	3.07	4.04	.97	.51	.63	.54
56	2.73	4.50	1.77	.63	.64	.61
58	3.24	4.41	1.17	.49	.59	.47

ECHELLE NO. 3

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
8	3.20	4.55	1.35	.56	.61	.62
13	2.74	4.24	1.50	.56	.53	.52
15	2.97	4.01	1.04	.46	.57	.45
31	2.84	4.39	1.55	.57	.59	.59
38	2.47	3.33	.86	.55	.60	.64
40	2.99	4.29	1.31	.57	.58	.60
43	2.28	3.98	1.60	.58	.62	.65
46	3.05	4.12	1.07	.57	.63	.63
54	2.87	3.91	1.04	.59	.62	.65

ECHELLE NO. 4

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
16	3.69	4.26	.57	.52	.55	.52
17	2.93	3.98	1.05	.55	.65	.63
24	2.64	3.68	1.04	.66	.49	.62
41	2.36	3.07	.71	.61	.66	.64
55	2.61	3.67	1.06	.59	.67	.65

ECHELLE NO. 5

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
5	2.63	4.02	1.4[illegible]	.50	.62	.49
7	2.53	3.91	1.38	.57	.57	.51
10	2.78	3.80	1.02	.57	.67	.57
18	2.64	3.97	1.33	.59	.61	.62
19	2.84	4.14	1.3[illegible]	.59	.50	.54
29	2.63	3.32	.7[illegible]	.47	.57	.54
34	2.93	3.84	.91	.58	.63	.62
42	2.71	3.96	1.26	.58	.59	.56
57	2.77	3.96	1.20	.63	.49	.46
59	2.56	3.76	1.2[illegible]	.62	.66	.61

ECHELLE NO. 6

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
21	2.35	4.08	1.72	.58	.60	.63
22	2.99	4.04	1.06	.62	.64	.61
44	2.70	3.56	.87	.54	.60	.64
45	3.29	4.36	1.07	.65	.66	.60
60	3.35	4.36	1.01	.70	.73	.71

Collège B

ECHELLE NO. 1

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
1	3.49	4.66	1.16	.54	.66	.65
2	3.39	4.13	.73	.60	.51	.53
3	2.67	4.16	1.49	.52	.47	.52
9	3.31	4.44	1.12	.59	.53	.57
23	3.47	4.26	.79	.58	.65	.64
25	3.38	4.39	1.01	.66	.60	.66
26	3.41	4.39	.98	.61	.59	.70
28	2.79	4.17	1.38	.58	.59	.62
32	3.04	4.23	1.19	.60	.44	.56
33	3.32	4.18	.86	.51	.59	.58
47	2.75	4.11	1.36	.63	.66	.71
48	3.03	4.47	1.44	.67	.70	.70

ECHELLE NO. 2

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
4	2.57	4.15	1.57	.51	.61	.55
6	3.19	4.30	1.11	.57	.68	.63
11	2.94	3.42	.57	.41	.61	.54
12	2.34	3.36	1.03	.54	.50	.50
20	3.00	4.19	1.19	.38	.64	.49
27	3.16	4.29	1.13	.53	.40	.43
30	2.76	4.00	1.24	.53	.46	.60
35	3.13	3.79	.66	.56	.64	.64
36	2.84	3.99	1.16	.61	.60	.66
49	2.68	4.34	1.66	.70	.56	.65
51	3.54	4.03	.49	.42	.59	.49
52	3.14	4.53	1.39	.52	.59	.51
53	3.15	4.03	.88	.61	.69	.64
56	2.66	4.43	1.77	.60	.46	.62
58	3.32	4.35	1.04	.60	.56	.69

ECHELLE NO. 3

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
8	3.39	4.61	1.22	.53	.39	.42
13	2.92	4.24	1.32	.52	.63	.58
15	3.06	4.06	1.06	.54	.54	.57
31	3.11	4.30	1.19	.65	.52	.63
38	2.75	3.30	.55	.49	.54	.44
40	2.97	4.23	1.26	.68	.61	.73
43	2.51	3.99	1.44	.64	.56	.61
46	2.97	4.09	1.11	.71	.57	.69
54	3.01	3.87	.86	.45	.59	.49

ECHELLE NO. 4

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
16	3.54	4.28	.73	.54	.55	.53
17	2.90	3.80	.90	.69	.56	.67
24	2.72	3.70	.96	.73	.52	.60
41	2.54	2.94	.41	.58	.63	.57
55	3.02	3.78	.77	.63	.62	.61

ECHELLE NO. 5

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
5	2.76	4.04	1.26	.59	.52	.56
7	2.73	3.72	.90	.50	.65	.61
10	2.96	3.83	.87	.57	.45	.48
18	2.95	4.11	1.16	.59	.53	.60
19	3.11	4.12	1.01	.53	.53	.48
29	2.53	3.28	.75	.60	.58	.64
34	3.11	3.99	.88	.53	.71	.65
42	2.79	3.95	1.16	.60	.58	.55
57	2.86	3.87	1.01	.54	.48	.48
59	2.82	3.82	.90	.61	.54	.61

ECHELLE NO. 6

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
21	2.72	3.89	1.17	.66	.72	.67
22	2.91	4.03	1.12	.61	.54	.60
44	2.74	3.61	.87	.57	.60	.61
45	2.96	4.31	1.35	.71	.58	.62
60	3.23	4.30	1.07	.64	.64	.65

<u>Collège C</u>

ECHELLE NO. 1

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
1	3.52	4.46	.94	.45	.56	.41
2	3.35	4.15	.80	.50	.57	.47
3	2.70	4.10	1.40	.52	.48	.48
~~9~~	~~3.08~~	~~4.40~~	~~1.32~~	~~.58~~	~~.49~~	~~.55~~
23	3.18	4.23	1.04	.52	.62	.55
25	3.25	4.23	.90	.63	.71	.66
26	3.25	4.46	1.21	.64	.68	.62
~~28~~	~~2.43~~	~~4.23~~	~~1.3[illegible]~~	~~.54~~	~~.59~~	~~.59~~
32	2.97	4.28	1.32	.61	.67	.63
33	3.24	4.09	.85	.56	.58	.52
47	2.69	4.11	1.43	.65	.65	.67
~~48~~	~~2.98~~	~~4.43~~	~~1.51~~	~~.71~~	~~.61~~	~~.67~~

ECHELLE NO. 2

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
4	2.72	4.22	1.5[illegible]	.51	.64	.54
6	3.25	4.33	1.0[illegible]	.51	.64	.53
11	2.85	3.53	.68	.37	.57	.48
12	2.59	3.53	.94	.47	.55	.44
20	2.99	4.13	1.14	.51	.57	.53
27	3.31	4.29	.98	.53	.68	.54
30	2.83	4.09	1.27	.65	.69	.69
35	3.22	3.81	.6[illegible]	.49	.68	.57
36	2.92	3.94	1.03	.54	.63	.58
49	2.65	4.41	1.76	.64	.63	.62
51	3.40	4.14	.73	.55	.57	.51
52	3.08	4.51	1.44	.60	.55	.52
53	3.09	4.10	1.01	.64	.65	.63
56	2.78	4.55	1.77	.67	.54	.59
58	3.09	4.27	1.14	.65	.67	.64

ECHELLE NO. 3

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
8	3.37	4.57	1.20	.50	.51	.46
13	2.87	4.23	1.36	.65	.66	.68
15	2.99	4.08	1.09	.60	.67	.64
31	2.98	4.39	1.40	.66	.68	.66
38	2.49	3.41	.92	.50	.61	.55
40	2.89	4.35	1.45	.64	.64	.65
43	2.27	3.88	1.61	.63	.53	.64
46	2.85	4.06	1.21	.67	.62	.61
54	2.76	3.94	1.10	.65	.57	.60

ECHELLE NO. 4

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
16	3.48	4.20	.72	.63	.70	.68
17	3.19	3.91	.72	.64	.66	.63
24	2.75	3.83	1.08	.69	.68	.72
41	2.94	3.55	.61	.67	.67	.70
55	3.10	3.99	.89	.67	.73	.72

ECHELLE NO. 5

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
5	2.70	4.06	1.36	.52	.56	.53
7	2.65	3.88	1.24	.58	.59	.53
10	2.78	3.89	1.11	.62	.68	.65
18	2.80	4.00	1.20	.64	.71	.66
19	2.99	4.21	1.22	.56	.61	.56
29	2.55	3.46	.91	.59	.61	.58
34	2.95	3.84	.89	.52	.65	.57
42	2.80	4.02	1.23	.62	.65	.64
57	2.91	4.01	1.10	.53	.59	.49
59	2.73	3.87	1.13	.61	.65	.56

ECHELLE NO. 6

ENONCE	RM	DM	SM	R R	D R	S R
21	2.70	3.99	1.20	.65	.73	.70
22	2.77	4.01	1.24	.61	.71	.66
44	2.64	3.46	.83	.57	.65	.60
45	3.25	4.39	1.13	.73	.60	.65
60	3.24	4.41	1.18	.65	.65	.66

F - Corrélations entre les diverses catégories

Réalité

1 - Collège A

*	V1	V2	V3	V4	V5	V6
V1	1.00000	.69952	.56847	.45911	.61540	.47409
V2	.69952	1.00000	.70908	.58832	.79440	.60131
V3	.56847	.70508	1.00000	.54318	.59528	.58594
V4	.45911	.58832	.54318	1.00000	.53013	.50681
V5	.61540	.79440	.59528	.53013	1.00000	.53462
V6	.47409	.60131	.58594	.50681	.53462	1.00000

2 - Collège B

*	V1	V2	V3	V4	V5	V6
V1	1.00000	.76036	.60253	.49410	.63068	.66304
V2	.76036	1.00000	.67422	.53031	.75999	.72531
V3	.60253	.67422	1.00000	.64296	.61676	.70993
V4	.49410	.53031	.64296	1.00000	.50506	.55156
V5	.63068	.75999	.61676	.50506	1.00000	.61777
V6	.66304	.72531	.70993	.55156	.61777	1.00000

3 - Collège C

*	V1	V2	V3	V4	V5	V6
V1	1.00000	.78585	.73949	.58609	.69352	.65902
V2	.78585	1.00000	.76984	.61294	.76374	.68722
V3	.73949	.76984	1.00000	.60611	.68131	.67766
V4	.58609	.61294	.60611	1.00000	.57892	.53713
V5	.69352	.76374	.68131	.57892	1.00000	.59666
V6	.65902	.68722	.67766	.53713	.59666	1.00000

* V1 Développement intellectuel
V2 Développement socio-affectif
V3 Recherche-Innovation-expérimentation
V4 Service à la région
V5 Intégration et critique sociales
V6 Participation et communications

Désirabilité

1 - **Collège A**

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
* V1	1.00000	.79793	.72321	.60578	.65318	.68622
V2	.79793	1.00000	.74829	.61137	.77400	.76087
V3	.72321	.74829	1.00000	.64163	.68588	.72620
V4	.60578	.61137	.64163	1.00000	.60487	.56236
V5	.65318	.77400	.68588	.60487	1.00000	.63791
V6	.68622	.76087	.72620	.56236	.63791	1.00000

2 - **Collège B**

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
* V1	1.00000	.72873	.58359	.41157	.55940	.56938
V2	.72873	1.00000	.66235	.53184	.74848	.66084
V3	.58359	.66235	1.00000	.48781	.55672	.64260
V4	.41157	.53184	.48781	1.00000	.56480	.43720
V5	.55940	.74848	.55672	.56480	1.00000	.53953
V6	.56938	.66084	.64260	.43720	.53953	1.00000

3 - **Collège C**

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
* V1	1.00000	.83913	.76557	.70167	.76833	.64602
V2	.83913	1.00000	.79715	.73190	.80996	.73130
V3	.76557	.79715	1.00000	.71470	.73554	.74210
V4	.70167	.73190	.71470	1.00000	.70447	.67015
V5	.76833	.80996	.73554	.70447	1.00000	.69463
V6	.64602	.73130	.74210	.67015	.69463	1.00000

* V1 Développement intellectuel
V2 Développement socio-affectif
V3 Recherche-Innovation-expérimentation
V4 Service à la région
V5 Intégration et critique sociales
V6 Participation et communications

Satisfaction

1 - Collège A

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
* V1	1.00000	.69296	.60432	.49092	.60406	.51256
V2	.69296	1.00000	.75847	.62292	.76525	.70232
V3	.60432	.75847	1.00000	.61470	.62679	.68604
V4	.49092	.62292	.61470	1.00000	.53959	.56663
V5	.60406	.76525	.62679	.53959	1.00000	.61282
V6	.51256	.70232	.68604	.56663	.61282	1.00000

2 - Collège B

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
* V1	1.00000	.78525	.59119	.46482	.61287	.64285
V2	.78525	1.00000	.63980	.47550	.76477	.72409
V3	.59119	.63980	1.00000	.54130	.59482	.66969
V4	.46482	.47550	.54130	1.00000	.58496	.55538
V5	.61287	.76477	.59482	.58496	1.00000	.62768
V6	.64285	.72409	.66969	.55538	.62768	1.00000

3 - Collège C

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
* V1	1.00000	.78708	.75646	.64497	.70419	.58813
V2	.78708	1.00000	.77731	.67920	.76384	.68046
V3	.75646	.77731	1.00000	.65020	.68722	.64899
V4	.64497	.67920	.65020	1.00000	.62746	.53487
V5	.70419	.76384	.68722	.62746	1.00000	.59627
V6	.58813	.68046	.64899	.53487	.59627	1.00000

* V1 Développement intellectuel
V2 Développement socio-affectif
V3 Recherche-Innovation-expérimentation
V4 Service à la région
V5 Intégration et critique sociales
V6 Participation et communications

G - <u>Corrélations entre les divers groupes de répondants</u>

I - <u>Collège A</u> (Réalité)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Etudiants actuels	1.0000	.6847	.5433	.6166	.6769	.5407	.6077	.7919	.4559
2. Professeurs	.6847	1.0000	.6325	.6675	.5896	.5108	.5422	.7605	.5350
3. Professionnels	.5433	.6325	1.0000	.4511	.4143	.3841	.2830	.5706	.3425
4. Cadres	.6166	.6675	.4511	1.0000	.6326	.5431	.5771	.6558	.4354
5. Personnel de soutien	.6769	.5896	.4143	.6326	1.0000	.5701	.4981	.6736	.4119
6. Parents	.5407	.5108	.3841	.5431	.5701	1.0000	.3728	.5446	.5255
7. Conseil	.6077	.5422	.2830	.5771	.4981	.3728	1.0000	.5286	.3848
8. Anciens étudiants	.7919	.7605	.5706	.6558	.6736	.5446	.5286	1.0000	.6052
9. Employeurs du secteur professionnel	.4559	.5350	.3425	.4354	.4119	.5255	.3848	.6052	1.0000

II - <u>Collège A</u> (Désirabilité)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Etudiants actuels	1.0000	.9136	.8608	.7763	.8607	.7191	.7316	.9678	.7929
2. Professeurs	.9136	1.0000	.8889	.8418	.8465	.7220	.7530	.9370	.7864
3. Professionnels	.8608	.8889	1.0000	.8266	.8037	.7211	.7581	.8749	.7510
4. Cadres	.7763	.8418	.8266	1.0000	.7907	.6851	.7692	.7889	.6912
5. Personnel de soutien	.8607	.8465	.8037	.7907	1.0000	.6376	.7123	.8529	.7011
6. Parents	.7191	.7220	.7211	.6851	.6376	1.0000	.6122	.7380	.7793
7. Conseil	.7316	.7530	.7581	.7692	.7123	.6122	1.0000	.7422	.7175
8. Anciens étudiants	.9678	.9370	.8749	.7889	.8529	.7380	.7422	1.0000	.8174
9. Employeurs du secteur professionnel	.7929	.7864	.7510	.6912	.7011	.7793	.7175	.8174	1.0000

III - <u>Collège B</u> (Réalité)

	1	2	3	4	5	6	7
1 - Etudiants actuels	1.0000	.6198	.6344	.7227	.3707	.7374	.5711
2 - Professeurs	.6198	1.0000	.6474	.6700	.1293	.4597	.3862
3 - Professionnels	.6344	.6474	1.0000	.6841	.1626	.4630	.3976
4 - Cadres	.7227	.6700	.6841	1.0000	.1455	.5589	.5782
5 - Personnel de soutien	.3707	.1293	.1626	.1455	1.0000	.3028	-.0120
6 - Parents	.7374	.4597	.4630	.5589	.3028	1.0000	.4841
7 - Conseil	.5711	.3862	.3976	.5782	-.0120	.4841	1.0000

IV - <u>Collège B</u> (Désirabilité)

	1	2	3	4	5	6	7
1 - Etudiants actuels	1.0000	.9072	.8356	.8617	.8916	.9149	.6814
2 - Professeurs	.9072	1.0000	.9263	.9213	.8495	.8599	.7293
3 - Professionnels	.8356	.9263	1.0000	.8974	.8053	.7902	.7849
4 - Cadres	.8617	.9213	.8974	1.0000	.8230	.8080	.7775
5 - Personnel de soutien	.8916	.8495	.8053	.8230	1.0000	.8647	.6474
6 - Parents	.9149	.8599	.7902	.8080	.8647	1.0000	.6045
7 - Conseil	.6814	.7293	.7849	.7775	.6474	.6045	1.0000

V - <u>Collège C</u> (Réalité)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 - Etudiants actuels	1.0000	.6778	.6873	.5037	.7226	.7662	.4862	.6490	.7160	.5493	.4029	.2750
2 - Professeurs	.6778	1.0000	.7714	.7026	.6510	.5934	.2702	.4741	.5763	.6230	.3788	.3195
3 - Professionnels	.6873	.7714	1.0000	.7283	.6280	.5113	.2640	.4489	.5071	.6510	.4181	.3087
4 - Cadres	.5037	.7026	.7283	1.0000	.5990	.4072	.1944	.2820	.4588	.4733	.3311	.3928
5 - Personnel de soutien	.7226	.6510	.6280	.5990	1.0000	.6080	.4763	.4689	.5928	.5000	.4318	.2352
6 - Parents	.7662	.5934	.5113	.4072	.6080	1.0000	.4180	.6469	.6325	.4252	.3866	.3958
7 - Conseil	.4862	.2702	.2640	.1944	.4763	.4180	1.0000	.1812	.3895	.2653	.2287	.0622
8 - Anciens étudiants	.6490	.4741	.4489	.2820	.4689	.6469	.1812	1.0000	.4877	.3371	.4815	.0753
9 - Etudiants à l'Education Permanente	.7160	.5763	.5071	.4588	.5928	.6325	.3895	.4877	1.0000	.4581	.3108	.3457
10 - Industries	.5493	.6230	.6510	.4733	.5000	.4252	.2653	.3371	.4581	1.0000	.2840	.2891
11 - Gérants	.4029	.3788	.4181	.3311	.4318	.3866	.2287	.4815	.3108	.2840	1.0000	.2022
12 - Socio-économiques	.2750	.3195	.3087	.3928	.2352	.3958	.0622	.0753	.3457	.2891	.2022	1.0000

- Collège C (Désirabilité)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 - Etudiants actuels	1.0000	.9014	.8816	.8196	.8631	.9199	.4723	.9212	.9176	.8985	.7737	.4914
2 - Professeurs	.9014	1.0000	.9064	.9113	.8685	.8802	.4543	.8844	.8747	.9122	.7203	.5770
3 - Professionnels	.8816	.9064	1.0000	.8559	.8223	.8189	.3356	.8630	.8741	.8594	.7294	.5216
4 - Cadres	.8196	.9113	.8559	1.0000	.8547	.8292	.4049	.7992	.7778	.8680	.7139	.5223
5 - Personnel de soutien	.8631	.8685	.8223	.8547	1.0000	.8771	.5379	.8380	.8355	.8659	.7532	.5469
6 - Parents	.9199	.8802	.8189	.8292	.8771	1.0000	.6138	.8432	.8854	.8878	.8124	.5520
7 - Conseil	.4723	.4543	.3356	.4049	.5379	.6138	1.0000	.4280	.4213	.5183	.3696	.4805
8 - Anciens étudiants	.9212	.8844	.8630	.7992	.8380	.8432	.4280	1.0000	.8530	.8571	.7140	.4576
9 - Etudiants à l'Education Permanente	.9176	.8747	.8741	.7778	.8355	.8854	.4213	.8530	1.0000	.8471	.7875	.4664
10 - Industries	.8985	.9122	.8594	.8680	.8659	.8878	.5183	.8571	.8471	1.0000	.7339	.5459
11 - Gérants	.7737	.7203	.7294	.7139	.7532	.8124	.3696	.7140	.7875	.7339	1.0000	.3968
12 - Socio-économiques	.4914	.5770	.5216	.5223	.5469	.5520	.4805	.4576	.4664	.5459	.3968	1.0000

H - Corrélations entre les collèges

Réalité

1 - Pour l'ensemble des répondants

	A	B	C
Collège A	1.0000	.8526	.8862
Collège B	.8526	1.0000	.8155
Collège C	.8862	.8155	1.0000

2 - Pour les étudiants

	A	B	C
Collège A	1.0000	.8688	.8808
Collège B	.8688	1.0000	.8105
Collège C	.8808	.8105	1.0000

3 - Pour les professeurs

	A	B	C
Collège A	1.0000	.5634	.6638
Collège B	.5634	1.0000	.5974
Collège C	.6638	.5974	1.0000

4 - Pour les professionnels

	A	B	C
Collège A	1.0000	.3796	.3698
Collège B	.3796	1.0000	.6450
Collège C	.3698	.6450	1.0000

5 - Pour les cadres

	A	B	C
Collège A	1.0000	.6121	.5920
Collège B	.6121	1.0000	.6212
Collège C	.5920	.6212	1.0000

6 - Pour le personnel de soutien

	A	B	C
Collège A	1.0000	.2386	.6043
Collège B	.2386	1.0000	.2391
Collège C	.6043	.2391	1.0000

7 - Pour les parents

	A	B	C
Collège A	1.0000	.5374	.4357
Collège B	.5374	1.0000	.4993
Collège C	.4357	.4993	1.0000

8 - Pour les membres du Conseil

	A	B	C
Collège A	1.0000	.4044	.2814
Collège B	.4044	1.0000	.2644
Collège C	.2814	.2644	1.0000

Désirabilité

9 - Pour l'ensemble des répondants

	A	B	C
Collège A	1.0000	.9859	.9870
Collège B	.9859	1.0000	.9760
Collège C	.9870	.9760	1.0000

10 - Pour les étudiants

	A	B	C
Collège A	1.0000	.9820	.9820
Collège B	.9820	1.0000	.9725
Collège C	.9820	.9725	1.0000

11 - Pour les professeurs

	A	B	C
Collège A	1.0000	.9579	.9646
Collège B	.9579	1.0000	.9463
Collège C	.9646	.9463	1.0000

12 - Pour les professionnels

	A	B	C
Collège A	1.0000	.8991	.8394
Collège B	.8991	1.0000	.8638
Collège C	.8394	.8638	1.0000

13 - Pour les cadres

	A	B	C
Collège A	1.0000	.8459	.8060
Collège B	.8459	1.0000	.8660
Collège C	.8060	.8660	1.0000

14 - Pour le personnel de soutien

	A	B	C
Collège A	1.0000	.7683	.8005
Collège B	.7683	1.0000	.7873
Collège C	.8005	.7873	1.0000

15 - Pour les parents

	A	B	C
Collège A	1.0000	.7278	.7378
Collège B	.7278	1.0000	.8578
Collège C	.7378	.8578	1.0000

16 - Pour les membres du Conseil

	A	B	C
Collège A	1.0000	.6598	.4895
Collège B	.6598	1.0000	.2633
Collège C	.4895	.2633	1.0000

ANNEXE III

ILLUSTRATION DES RESULTATS

FOURNIS AUX COLLEGES PARTICIPANTS

Préparé par SOCAME, août 1975

ILLUSTRATION DES RESULTATS SOUS FORME DE TABLEAUX

INTRODUCTION

Nous pouvons effectuer de très nombreuses analyses à partir des réponses obtenues à notre questionnaire. Nous avons donc du subdiviser ces analyses en deux catégories: les analyses de base et les analyses optionnelles. Nous vous présentons ici les types de tableaux qui se retrouvent dans les analyses de base. Evidemment, les tableaux faisant partie des analyses de base nous sont apparus comme les plus pertinents et les plus riches en information.

Ces tableaux se divisent en deux niveaux (énoncés et catégories d'énoncés) * et chaque niveau se subdivise en deux groupes de tableaux:

I. Au niveau des énoncés

A- Tris sur diverses variables:

A1: Tri sur numéros des questions.

A2: Tri sur réalité-importance.

A3: Tri sur réalité-accord.

A4: Tri sur désirabilité-importance.

A5: Tri sur désirabilité-accord.

A6: Tri sur satisfaction.

A7: Tri sur numéro par rang.

B- Fréquences et pourcentages

II. Au niveau des catégories d'énoncés

A- Par catégorie d'énoncés

B- Par groupe de répondants

---

* Une catégorie d'énoncés est un groupement d'énoncés sous un titre commun v.g. développement intellectuel, service à la région...

EXEMPLES ET EXPLICATIONS

I. Au niveau des énoncés

Nous retrouvons ici des exemples des tableaux qui présentent les nombreux résultats obtenus par les divers groupes de répondants pour chaque énoncé.

A- Tri sur diverses variables

A1: Tri sur numéros des questions

GROUPE 17 COLLEGE EXEMPLE
TRI SUR NUMEROS DES QUESTIONS

NUMERO	CATEGORIE	REALITE IMPORTANCE	REALITE ACCORD	DESIRABILITE IMPORTANCE	DESIRABILITE ACCORD	SATISFACTION
1	1	3.5	1.1	4.6	.6	1.1
2	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
3	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
4	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
5	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
6	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
7	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
8	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
9	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
10	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
11	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
12	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
13	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
14	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
15	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
16	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
17	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
18	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
19	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
20	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
21	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
22	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
23	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
24	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
25	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
26	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
27	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
28	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
29	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
30	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
31	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
32	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
33	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
34	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
35	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
36	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
37	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
38	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
39	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
40	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
41	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
42	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
43	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
44	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
45	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
46	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
47	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
48	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
49	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
50	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
51	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
52	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
53	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
54	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
55	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
56	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
57	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
58	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
59	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
60	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

Le tableau 1 présente certains résultats obtenus par le groupe (1) du collège. Ainsi dans le cas présent, le groupe (1) correspond aux "Etudiants". Nous retrouvons donc le numéro de l'énoncé et le numéro de la catégorie à laquelle appartient l'énoncé. Dans la colonne Réalité-Importance, nous retrouvons les moyennes obtenues au niveau de la Réalité (importance que l'on accorde à ce but institutionnel) par les répondants du groupe (1). Plus ce résultat est élevé, plus les répondants du groupe (1) considèrent que l'on accorde de l'importance à ce but institutionnel.

Dans la colonne Réalité-Accord, nous retrouvons les écarts-types obtenus au niveau de la Réalité par les répondants du groupe (1). L'écart-type nous fournit un indice de la dispersion des réponses. Plus l'écart-type est élevé, moins les répondants sont d'accord sur l'importance de ce but institutionnel dans la réalité; plus l'écart-type est bas, plus les répondants sont d'accord.

Dans la colonne Désirabilité-Importance, nous retrouvons les moyennes obtenues au niveau de la Désirabilité (importance que l'on devrait accorder à ce but institutionnel) par les répondants du groupe (1). Dans la colonne Désirabilité-Accord, nous retrouvons les écarts-types obtenus au niveau de la Désirabilité par les répondants du groupe (1). Dans la colonne Satisfaction, nous présentons les mesures de satisfaction qui expriment les différences calculées entre Désirabilité-Importance et Réalité-Importance. Plus la différence est élevée, plus il y a d'insatisfaction; plus la différence est faible, plus il y a de satisfaction.

Si nous étudions l'énoncé 5 du tableau 1, nous constatons qu'il appartient à la 5ième catégorie d'énoncés, que la Réalité-Importance est de 2.8, que la Réalité- Accord est de 1.2, que la Désirabilité-Importance est de 4.1, que la Désirabilité-Accord est de 1.0 et que la satisfaction est de 1.3. Une Réalité-Importance de 2.8 indique que les répondants du groupe (1) considèrent que l'on n'accorde pas tellement d'importance à ce but institutionnel dans la réalité tandis qu'une Désirabilité-Importance de 4.1 indique qu'ils condidèrent que l'on devrait accorder de l'importance à ce but institutionnel. Si l'on soustrait 2.8 de 4.1, on obtient l'indice de satisfaction de 1.3, qui manifeste une certaine insatisfaction des répondants du groupe (1) quant à ce but institutionnel.

Les mesures d'accord (1.2 et 1.0) indiquent une assez grande dispersion des réponses tant au niveau de la réalité qu'au niveau de la désirabilité. On constate que les énoncés 15, 36, 39 et 44 suscitent le plus d'accord au niveau de la réalité et que les énoncés 1 et 8 suscitent le plus d'accord au niveau de la désirabilité.

A2: Tri sur REALITE-IMPORTANCE

GROUPE 1/ COLLEGE EXEMPLE
TRI SUR REALITE IMPORTANCE

NUMERO	CATEGORIE	REALITE	IMPORTANCE
51	2	3.6	
16	4	3.6	
1	1	3.5	
23	1	3.5	
26	1	3.5	
9	1	3.4	
25	1	3.4	
33	1	3.4	
58	1	3.4	
2	1	3.3	
6	2	3.3	
8	3	3.2	
60	6	3.2	
19	5	3.2	
53	2	3.2	
45	6	3.1	
27	2	3.1	
28	1	3.1	
35	2	3.1	
31	3	3.1	
52	2	3.1	
32	1	3.0	
34	5	3.0	
48	1	3.0	
55	4	3.0	
15	3	3.0	
13	3	3.0	
57	5	3.0	
46	3	3.0	
18	5	2.9	
22	6	2.9	
10	5	2.9	
17	4	2.9	
20	2	2.9	
54	3	2.9	
47	1	2.9	
11	2	2.8	
36	2	2.8	
30	2	2.8	
59	5	2.8	
40	3	2.8	
5	6	2.8	
42	5	2.8	
7	5	2.7	
24	4	2.7	
49	2	2.7	
56	2	2.7	
38	3	2.7	
44	6	2.7	
21	6	2.6	
4	2	2.6	
3	1	2.6	
29	5	2.5	
41	4	2.5	
43	3	2.4	
12	2	2.2	
39	7	1.9	

L'ordre des énoncés du tableau 2 dépend des résultats obtenus sur Réalité-Importance; des plus importants aux moins importants. Pour chaque énoncé, nous obtenons le numéro de l'énoncé, le numéro de la catégorie de l'énoncé et le résultat obtenu sur Réalité-Importance. Nous constatons que les répondants du groupe (1) considèrent que les énoncés 51 et 16 décrivent les buts institutionnels auxquels on accorde le plus d'importance dans la réalité.

A3: TRI SUR REALITE-ACCORD

GROUPE 1/ COLLEGE EXEMPLE
TRI SUR REALITE ACCORD

NUMERO	CATEGORIE	REALITE ACCORD
44	4	.9
39	3	.9
15	3	.9
36	2	.9
18	4	1.0
29	5	1.0
38	3	1.0
55	4	1.0
40	3	1.0
33	1	1.0
54	1	1.0
46	3	1.1
58	2	1.1
23	3	1.1
51	1	1.1
1	3	1.1
5	4	1.1
32	1	1.1
2	3	1.1
3	4	1.1
56	1	1.1
41	3	1.1
10	2	1.1
3	1	1.1
30	5	1.1
35	2	1.1
32	1	1.1
43	5	1.1
34	5	1.1
12	1	1.1
25	1	1.1
42	4	1.1
59	5	1.1
47	3	1.1
7	2	1.1
48	1	1.2
24	4	1.2
57	5	1.2
31	2	1.2
6	4	1.2
9	4	1.2
5	2	1.2
18	1	1.2
11	5	1.2
26	4	1.2
45	1	1.2
50	3	1.2
28	2	1.2
19	4	1.2
60	2	1.2
20	3	1.2
4	2	1.3
52	[illegible]	1.3
17	[illegible]	1.3
10	[illegible]	1.3
13	[illegible]	1.3
37	[illegible]	1.3
8	[illegible]	1.3

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

L'ordre des énoncés du tableau 3 dépend des résultats obtenus sur Réalité-Accord: des énoncés suscitant le plus d'accord aux énoncés suscitant le plus de désaccord. Pour chaque énoncé, nous obtenons le numéro de l'énoncé, le numéro de la catégorie de l'énoncé et le résultat obtenu sur Réalité-Accord. Nous constatons que les énoncés 20, 13, 27 et 8 sont ceux qui suscitent le plus de désaccord au niveau de la réalité chez les répondants du groupe (1).

A4: TRI SUR DESIRABILITE-IMPORTANCE

GROUPE 1/ COLLEGE EXEMPLE
TRI SUR DESIRABILITE IMPORTANCE

NUMERO	CATEGORIE	DESIRABILITE	IMPORTANCE
8	3	4.8	
1	1	4.6	
52	2	4.6	
31	3	4.5	
49	2	4.5	
9	1	4.4	
56	2	4.4	
60	6	4.4	
48	1	4.4	
6	2	4.4	
20	2	4.4	
25	1	4.3	
57	2	4.3	
45	4	4.3	
58	2	4.3	
26	1	4.3	
16	4	4.3	
13	3	4.3	
37	1	4.3	
32	1	4.2	
43	3	4.2	
19	5	4.2	
2	1	4.2	
33	1	4.2	
53	2	4.2	
4	2	4.1	
40	3	4.1	
51	2	4.1	
5	5	4.1	
34	5	4.1	
47	1	4.1	
3	1	4.1	
18	4	4.0	
46	3	4.0	
22	4	4.0	
30	2	4.0	
21	6	4.0	
28	1	4.0	
15	3	3.9	
17	4	3.9	
42	5	3.9	
57	5	3.9	
54	3	3.8	
10	5	3.8	
7	5	3.8	
36	2	3.8	
35	2	3.7	
55	4	3.7	
59	5	3.6	
24	4	3.5	
44	4	3.5	
11	2	3.4	
13	2	3.3	
26	5	3.2	
38	3	3.1	
41	4	3.2	
39	4	2.5	

L'ordre des énoncés du tableau 4 dépend des résultats obtenus sur Désirabilité-Importance: des plus importants aux moins importants. Les répondants du groupe (1) considèrent que le but institutionnel décrit par l'énoncé 8 est celui auquel on devrait accorder le plus d'importance.

A5: TRI SUR DESIRABILITE-ACCORD

GROUPE 1(COLLEGE EXEMPLE
TRI SUR DESIRABILITE ACCORD

NUMERO	CATEGORIE	DESIRABILITE ACCORD
8	3	.6
1	1	.6
31	4	.7
9	1	.7
52	2	.7
43	3	.7
50	4	.7
25	1	.7
45	4	.7
49	2	.8
6	2	.8
56	2	.8
13	3	.8
58	2	.8
18	5	.8
32	1	.8
48	1	.8
16	4	.8
2	1	.8
23	1	.8
20	2	.8
46	3	.9
53	2	.9
22	4	.9
19	5	.9
34	5	.9
15	3	.9
30	2	.9
27	2	.9
35	2	.9
26	1	1.0
21	4	1.0
36	2	1.0
33	1	1.0
10	4	1.0
59	5	1.0
47	1	1.0
7	4	1.0
51	2	1.0
40	3	1.0
4	2	1.0
5	5	1.0
42	5	1.0
3	1	1.1
44	4	1.1
24	4	1.1
54	3	1.1
55	4	1.1
57	5	1.1
28	1	1.1
17	4	1.1
39	7	1.2
29	5	1.2
11	2	1.2
38	3	1.2
12	2	1.2
41	4	1.3

L'ordre des énoncés du tableau 5 dépend des résultats obtenus sur Désirabilité-Accord: des énoncés suscitant le plus d'accord aux énoncés suscitant le plus de désaccord. L'énoncé 41 est celui qui suscite le plus de désaccord au niveau de la désirabilité chez les répondants du groupe (1).

A6: TRI SUR SATISTACTION

GROUPE 1/ COLLEGE EXEMPLE
TRI SUR SATISFACTION

NUMERO	CATEGORIE	SATISFACTION
41	4	.5
38	3	.5
51	2	.5
11	2	.6
39	2	.6
35	2	.6
29	5	.7
16	4	.7
23	1	.7
55	4	.7
33	1	.8
26	1	.8
2	1	.9
24	4	.9
28	1	.9
44	6	.9
10	5	.9
57	5	.9
59	5	.9
58	2	.9
15	3	1.0
25	1	1.0
54	1	1.0
19	5	1.0
36	2	1.0
53	2	1.0
17	4	1.0
9	1	1.0
34	5	1.1
7	5	1.1
46	3	1.1
6	2	1.1
12	2	1.1
22	6	1.1
1	1	1.1
18	5	1.2
45	6	1.2
42	5	1.2
32	1	1.2
60	6	1.2
27	2	1.3
30	2	1.3
47	1	1.3
13	1	1.3
5	5	1.3
40	3	1.3
21	6	1.4
48	1	1.4
31	1	1.5
20	2	1.5
8	3	1.5
3	1	1.5
52	2	1.5
4	2	1.7
56	2	1.8
49	2	1.8
43	3	1.8

L'ordre des énoncés du tableau 6 dépend des résultats obtenus sur Satisfaction: des énoncés suscitant le plus de satisfaction aux énoncés suscitant le moins de satisfaction. Les énoncés 49 et 43 sont ceux qui suscitent le plus d'insatisfaction.

A7: TRI SUR NUMERO PAR RANG

GROUPE 1/ COLLEGE EXEMPLE
TRI SUR NUMEROS PAR RANG

NUMERO	CATEGORIE	REALITE IMPORTANCE	REALITE ACCORD	DESIRABILITE IMPORTANCE	DESIRABILITE ACCORD	SATISFACTION
1	1	3.0	14.0	2.0	2.0	35.0
2	1	10.0	19.0	23.0	19.0	13.0
3	1	52.0	23.0	32.0	44.0	52.0
4	2	51.0	51.0	26.0	41.0	54.0
5	5	42.0	41.0	24.0	42.0	45.0
6	2	11.0	30.0	10.0	11.0	32.0
7	5	44.0	34.0	45.0	38.0	30.0
8	3	12.0	57.0	1.0	1.0	51.0
9	1	6.0	40.0	6.0	4.0	28.0
10	5	32.0	22.0	44.0	35.0	17.0
11	2	37.0	43.0	52.0	54.0	4.0
12	2	56.0	20.0	53.0	56.0	33.0
13	3	27.0	55.0	18.0	13.0	44.0
15	3	25.0	3.0	39.0	27.0	21.0
16	4	2.0	5.0	17.0	18.0	8.0
17	4	33.0	53.0	40.0	51.0	27.0
18	5	30.0	42.0	33.0	15.0	36.0
19	5	14.0	44.0	22.0	25.0	34.0
20	2	34.0	54.0	11.0	21.0	50.0
21	6	50.0	36.0	37.0	32.0	47.0
22	6	31.0	18.0	35.0	34.0	36.0
23	1	4.0	16.0	19.0	20.0	9.0
24	4	45.0	46.0	50.0	46.0	14.0
25	1	7.0	33.0	12.0	8.0	22.0
26	1	5.0	50.0	16.0	31.0	12.0
27	2	17.0	56.0	13.0	29.0	41.0
28	1	18.0	47.0	38.0	50.0	15.0
29	5	53.0	6.0	54.0	53.0	7.0
30	2	39.0	24.0	36.0	28.0	42.0
31	3	20.0	39.0	4.0	3.0	49.0
32	1	22.0	26.0	20.0	16.0	39.0
33	4	8.0	10.0	24.0	34.0	11.0
34	5	23.0	28.0	30.0	26.0	29.0
35	2	13.0	25.0	47.0	30.0	6.0
36	2	18.0	4.0	46.0	33.0	25.0
38	3	48.0	7.0	55.0	55.0	2.0
39	7	57.0	2.0	57.0	52.0	5.0
40	3	41.0	9.0	27.0	40.0	46.0
41	4	54.0	21.0	56.0	57.0	1.0
42	5	43.0	31.0	41.0	43.0	38.0
43	3	55.0	27.0	21.0	6.0	57.0
44	6	49.0	1.0	51.0	45.0	16.0
45	6	16.0	45.0	14.0	9.0	37.0
46	3	24.0	12.0	34.0	22.0	31.0
47	1	38.0	33.0	31.0	37.0	43.0
48	1	24.0	35.0	9.0	17.0	48.0
49	2	46.0	48.0	5.0	10.0	56.0
51	2	1.0	15.0	28.0	39.0	3.0
52	2	21.0	52.0	3.0	5.0	53.0
53	2	15.0	17.0	25.0	23.0	26.0
54	3	35.0	11.0	43.0	47.0	23.0
55	4	25.0	8.0	48.0	48.0	10.0
56	2	47.0	23.0	7.0	12.0	55.0
57	5	28.0	37.0	42.0	46.0	18.0
58	2	9.0	13.0	15.0	14.0	20.0
59	5	40.0	32.0	44.0	36.0	19.0
60	6	19.0	40.0	8.0	7.0	40.0

L'ordre des énoncés du tableau 7 dépend des numéros des énoncés: de 1 à 60 (sauf 14, 37 et 50 qui sont des questions-pièges). Pour chaque énoncé, nous retrouvons un rang sur chacun des 5 tris précédents (de A2 à A6). Ainsi, il nous est possible de savoir que l'énoncé 16 est le 21ième plus important au niveau de la réalité, le 5ième au niveau de Réalité-Accord, le 17ième plus important au niveau de la désirabilité, le 18ième au niveau de Désirabilité-Accord et le 8ième plus satisfaisant.

Note: Il est possible d'obtenir de tels tableaux pour chaque groupe de répondants et pour l'ensemble des répondants.

B. <u>FREQUENCE ET POURCENTAGES</u>

Chaque tableau de cette série (un tableau par énoncé) permet de voir comment les réponses se sont distribuées sur l'énoncé

[illegible]

	R E A L I T E									D E S I R A B I L I T E								
[illegible]	0	1	2	3	4	5	[illegible]	[illegible]	[illegible]	0	1	2	3	4	5	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
TOTAL = 100	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

Le tableau se divise en deux parties: REALITE ET DESIRABILITE. Chaque partie se subdivise en deux: (0, 1, 2, 3, 4, 5) et (- N +). Les chiffres 1, 2, 3, 4, 5 correspondent aux points sur l'échelle des réponses de "très peu important" (1) à "très important" (5). Le chiffre 0 correspond au point "abstention". Le symbole - correspond au regroupement des points 1 et 2, le symbole N correspond au regroupement des points 0 et 3 et le symbole + correspond au regroupement des points 4 et 5.

A gauche du tableau, nous identifions les groupes de répondants: Etudiants (1), Professeurs (2) et Professionnels (3). Le total des répondants est de 166. Nous pouvons voir que le nombre d'étudiants qui ont répondu est de 119 et que ce nombre constitue 71.7% du total des répondants.

Pour chaque groupe de répondants, nous retrouvons 4 rangées* de chiffres; pour fins d'illustration, nous nous contenterons d'étudier les points 0, 1, 2, 3, 4, 5 de la partie "REALITE" pour les "ETUDIANTS".

La première rangée de chiffres indique la fréquence de réponses pour chaque point de l'échelle, c'est-à-dire le nombre d'étudiants qui ont choisi chacun des points. On peut donc voir qu'aucun étudiant ne s'est abstenu, que deux (2) étudiants ont choisi le point 1, que 29 étudiants ont choisi le point 2 etc...

La deuxième rangée indique, pour chaque point, le pourcentage par rapport à l'ensemble des étudiants qui ont répondu. On peut donc voir que les 29 étudiants qui ont choisi le point 2 constituent 24.4% des 119 étudiants qui ont répondu à l'énoncé.

Avant d'étudier la troisième rangée, nous devons comprendre la section TOTAL au bas du tableau. Nous constatons qu'il y a 166 répondants et la première rangée de la section TOTAL indique le nombre de répondants qui ont choisi chaque point tandis que la deuxième rangée traduit ce nombre en pourcentage. On peut donc voir que 39 répondants ont choisi le point 2 et que ce nombre réprésente 23.5% des 166 répondants.

----

* Lecture horizontale (par opposition à "colonne")

De retour à la section ETUDIANTS, la <u>troisième rangée</u> indique, pour chaque point, le pourcentage par rapport à l'ensemble des répondants qui ont choisi ce point. Ainsi, pour le point 2, nous savons que 39 répondants ont choisi ce point dont 29 étudiants; les 29 étudiants qui ont choisi le point 2 représentent donc 74.4% des répondants qui ont choisi ce point.

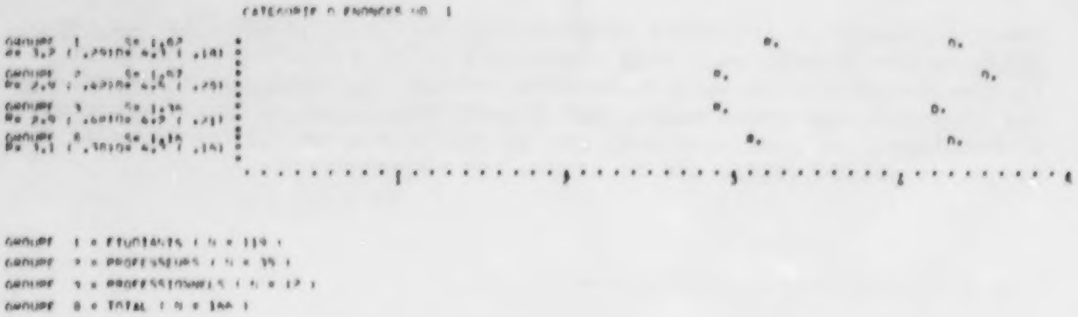
<u>La quatrième rangée</u> indique, pour chaque point le pourcentage par rapport à l'ensemble des répondants. Ainsi nous savons que 9 étudiants ont choisi le point 3 et ces 9 étudiants représentent 5.4% des 166 répondants.

Le même processus d'interprétation s'applique aux autres sections et aux autres groupes de répondants.

II. AU NIVEAU DES CATEGORIES D'ENONCES.

Nous retrouvons ici des exemples des tableaux qui présentent les nombreux résultats obtenus par divers groupes de répondants pour chaque catégorie d'énoncés. Le résultat d'un répondant à une catégorie d'énoncés est obtenu en additionnant ses résultats à chacun des énoncés définissant cette catégorie.

A- PAR CATEGORIE D'ENONCES



Ce tableau présente les résultats obtenus par les divers groupes de répondants (3) et par l'ensemble des répondants (0) à la catégorie d'énoncés no. 1. La lecture du tableau est assez simple; nous retrouvons une partie illutrée et une partie plus quantitative. Dans la partie illustrée, nous retrouvons les mesures d'importance au niveau de la réalité (R) et de la désirabilité (D) obtenues par chaque groupe de répondants. Au bas de la partie illustrée, nous retrouvons une échelle graduée de 1 à 5; il nous est donc possible de voir que le groupe 1 a obtenu un R de 3.2 et un D de 4.3.

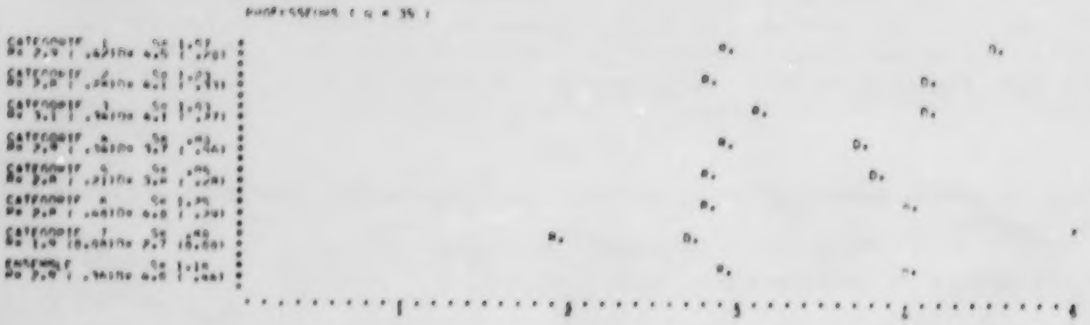
Dans la partie quantitative (à gauche), nous retrouvons pour chaque groupe de répondants:

- la mesure de satisfaction: S = ______
- les mesures d'importance R et d'accord (-) au niveau de la réalité : R = ______ (-)
- les mesures d'importance D et d'accord ( ) au niveau de la désirabilité: : D = ______ (-)

Ainsi, pour le groupe 2, nous obtenons les résultats suivants:

- la mesure de satisfaction: S = 1.57
- la mesure d'importance au niveau de la réalité : R = 2.9
- la mesure d'accord au niveau de la réalité : (.42)
- la mesure d'importance au niveau de la désirabilité: D = 4.5
- la mesure d'accord au niveau de la désirabilité : (.20)

B- **PAR GROUPE DE REPONDANTS**



Ce tableau présente les résultats obtenus par les professeurs aux diverses catégories d'énoncés. La lecture du tableau 10 est semblable à celle du tableau 9.

RESUME

Tableaux de type IA (tris sur diverses variables): il est possible d'obtenir cette série de tableaux pour chaque groupe de répondants et pour l'ensemble des répondants.

Tableaux de type IB (fréquences et pourcentages): nous obtenons un tableau par énoncé.

Tableaux de type IIA (par catégorie d'énoncés): nous obtenons un tableau par catégorie d'énoncés.

Tableaux de type IIB (par groupe de répondants): nous obtenons un tableau par groupe de répondants.

NOTE: Le traitement informatique des données est organisé avec les limites suivantes:

- un maximum de 10 groupes de répondants;
- un maximum de 70 énoncés;
- un maximum de 15 catégories d'énoncés.

ANNEXE IV

RAPPORT SCHEMATIQUE
DES VISITES DES COLLEGES
ENGAGES DANS UNE OPERATION
D'IDENTIFICATION DE LEURS BUTS INSTITUTIONNELS

DECEMBRE 1973

2. COMPTE-RENDU DES VISITES

Vous trouverez à la suite, par ordre alphabétique, le compte-rendu schématisé de la première rencontre avec chacun des collèges qui s'étaient déclarés engagés dans une opération d'identification ou de revision de leurs objectifs institutionnels.

2.1 Collège de Hull

2.2 Collège de Joliette

2.3 Collège Lionel-Groulx

2.4 Collège de Maisonneuve

2.5 Collège de Matane

2.6 Collège de Rosemont

2.7 Collège Saint-Jean-sur-Richelieu

2.8 Collège de Saint-Laurent

2.9 Collège de Trois-Rivières

2.10 Collège Vanier

2.11 Collège du Vieux-Montréal.

des deux dernières années, vont aussi dans le même sens. Ces travaux, on s'en souviendra, s'appuient sur des consultations auprès de différents collèges et auprès de différents groupes à l'intérieur de ces collèges. C'est donc à la suite des assises du Congrès d'orientation que la Fédération a inscrit, à son plan de travail, le projet sur les objectifs institutionnels[1]

La première étape du projet [2] consistait à visiter chaque collège engagé dans une opération d'identification ou de revision de ses objectifs institutionnels. Il s'agissait ainsi de dresser le tableau de la situation présente et de mesurer les possibilités et la nature d'une contribution de la Fédération.

---

(1) On trouvera en annexe I l'origine et la première version de ce projet présenté à l'Assemblée générale en octobre 1973.

(2) On trouvera la planification détaillée de même projet en annexe II.

2.1 COLLEGE DE HULL

PERSONNES RENCONTREES:

Le directeur général, le directeur des services pédagogiques.

DATE DE LA RENCONTRE

Le 22 novembre 1973

ORIGINE DU PROJET:

Le directeur général qui en avait fait son programme d'action lors de sa nomination (août 1973)

ORIENTATION DU PROJET:

Il s'agit essentiellement d'un projet global allant du bilan de l'établissement en passant par la définition des objectifs du collège, la stratégie de changement et la mise en place des structures et du mode de gestion conséquents.

ETAPES:

SEPTEMBRE:	Opération lancée auprès de tout le personnel et invitation à produire des mémoires individuellement ou en groupes (libres).
OCTOBRE:	Colloque organisé pour les étudiants.
NOVEMBRE:	Colloque organisé pour les anciens du collège.
DECEMBRE:	Colloque organisé pour les socio-économiques de la région.
15 DECEMBRE AU 15 JANVIER 1974:	"Task Force" chargé d'analyser les mémoires soumis et les rapports des colloques.
15 JANVIER 1974	Définition de stratégie(s) de changement.
AVANT SEPTEMBRE 1974:	Mise en place des structures et mode de gestion conséquents.

COMMENTAIRES:

Le projet postule que l'autonomie des cégeps est insuffisante actuellement pour conduire, à son aboutissement logique, une telle entreprise. Il faut donc envisager la possibilité d'affrontement entre les résultats de l'opération et le cadre actuel dans lequel fonctionnent les collèges publics.

Les modalités de la 2e et 3e phase ne sont pas encore arrêtées. Le directeur général s'est montré intéressé à la technique Delphi et désireux de connaître les expériences tentées ailleurs. Il accepte de mettre la documentation du collège à la disposition du projet de la Fédération.

2.2 COLLEGE DE JOLIETTE

PERSONNE RENCONTREE:

Le directeur général.

DATE DE LA RENCONTRE:

Le 20 novembre 1973

ORIGINE DU PROJET:

Depuis la venue du nouveau directeur général, une première mention de la question des objectifs du collège a été faite au Conseil d'administration. Le directeur général a alors produit un premier texte pour amorcer la discussion et a sollicité les réactions des membres du Conseil d'administration.

En attendant cette réaction, le directeur général est à préparer un second texte qui ira plus loin que le premier. Rien de précis n'est prévu pour les prochaines semaines.

Le problème le plus urgent: trouver des moyens d'établir le contact avec le corps professoral comme entité, en l'absence de structure de regroupement des enseignants au plan syndical.

2.3 COLLEGE LIONEL-GROULX

PERSONNE RENCONTREE:

Le directeur général.

DATE DE LA RENCONTRE:

Le 23 novembre 1973.

ORIGINE DU PROJET:

La venue de nouveau directeur général qui s'était donné un programme d'action au moment de sa nomination.

ORIENTATION DU PROJET:

Partant de la structure administrative actuelle, le projet constitue la plan quinquennal de la régie interne du collège touchant le développement graduel du collège vers la réalisation des objectifs généraux du collège pour 1978. Il s'agit, fonctionnellement, d'instaurer une administration par objectifs pour chaque service et pour l'ensemble du collège permettant de s'acheminer rationnellement vers la réalisation des objectifs généraux du collège.

ETAPES:

JUILLET - AOUT 1973: Etude et analyse, par tous les cadres, de la situation actuelle du collège par le biais du dossier de l'I.F.G. sur la gestion par objectifs.

Détermination de l'objectif général du Collège pour l'année 1973-1974: étude de la question de l'accréditation et mise sur pied de certains mécanismes permettant la réalisation de quelques projets d'accréditation.

SEPTEMBRE 1973: Préparation, par la régie interne du Collège, d'un document explicitant les objectifs généraux du Collège pour l'année 1973-1974, l'année 1974-1975 et prospectives pour les cinq prochaines années.

OCTOBRE 1973:

a) Présentation à tous les groupes du Collège du texte d'introduction au rapport d'orientation;
b) Remaniement du texte d'introduction général à la lueur des analyses des critiques de tous les groupes;

c) Préparation par les services pédagogiques et les services aux étudiants de leur rapport d'orientation respectif.

NOVEMBRE:

a) Remise des rapports d'orientation des services pédagogiques et des services aux étudiants aux chefs de département pour fin d'analyse et de critique;

b) Préparation par les services de l'équipement, des finances, du secrétariat général de leur rapport respectif d'orientation pour l'année 1973-1974 et l'année 1974-1975.

DECEMBRE:

a) Envoi des rapports des services de l'équipement, des finances et du secrétariat général aux chefs de département;

b) Préparation, par la régie, du rapport global d'orientation par la mise en commun et la coordination de tous les rapports.

JANVIER 1974:

Présentation du rapport d'orientation à la Commission pédagogique.

FEVRIER 1974:	Préparation du rapport d'orientation au Conseil d'Administration.
MARS - AVRIL 1974:	Diffusion du rapport: a) DIGEC; b) Fédération des CEGEP; c) Directeurs généraux et directeurs des services pédagogiques de tous les CEGEP de la province.
MAI - JUIN 1974:	a) Journée d'étude sur le rapport d'orientation; b) Planification de l'année 1974-1975 en fonction du rapport d'orientation.

2.4 COLLEGE MAISONNEUVE

PERSONNE RENCONTREE:

Le directeur général

DATE DE LA RENCONTRE

Le 22 novembre 1973

ORIGINE ET ORIENTATION DU PROJET

Le Directeur général invite depuis quelques années déjà ses collaborateurs à préciser les objectifs particuliers de chaque service. Annuellement, le directeur général, présente au Conseil d'administration un plan d'activités qui intègre l'ensemble des projets particuliers du collège. Les documents publiés par le collège nous ont été envoyés.

Actuellement le directeur général tente d'amener ses collaborateurs à assumer une technique qui s'appuie sur les concepts de l'administration par objectifs. Le directeur général considère très importante cette phase de sensibilisation et d'animation à des techniques administratives du genre. C'est pourquoi, il consacre une trentaine de jours par année à des rencontres avec les services, pour discuter de la pertinence de ces techniques.

2.5 COLLEGE DE MATANE

PERSONNE RENCONTREE:

Le directeur général

DATE DE LA RENCONTRE:

Le 27 novembre 1973.

ORIGINE DU PROJET:

Les préoccupations et la réflexion du directeur général qui a vécu le passage du collège de Matane au Cégep de Matane.

Trois idées à la base:

a) Le cégep et le milieu;

b) la qualité de l'enseignement;

c) les structures et le style d'administration et de gestion.

ORIENTATION ET ETAPES DU PROJET:

Nous avons cru plus utile d'inclure le texte produit par le directeur général du collège. Le texte situe le projet, son évolution, ses étapes de réalisation.

OPERATION: ▲MANDAT DU C.E.G.E.P.

▲FINALITES DES ENSEMBLES ADMINISTRATIFS

▲FINALITES DES SERVICES

I - OBJECTIFS DE DEPART:

A - Constituer un ensemble cohérent, coordonné et conséquent des objectifs généraux (mandat) du C.E.G.E.P. et des applications et des conséquences de ceux-ci dans tous les secteurs administratifs et dans chacun des services du C.E.G.E.P. (finalités).

B - Constituer un ensemble qui sera l'encadrement des activités du C.E.G.E.P. pour cinq ans.

Remarques: A partir de ce double objectif, on peut constater que le mandat est conçu comme:

. un ensemble rationnel et logique;

. un englobant administratif aussi bien que pédagogique;

. un document relativement stable.

II - ECHEANCIER DE REALISATION

A - PHASE PREPARATOIRE

1 - Première étape: sensibilisation

. année scolaire 1971-1972

. Documents:
- Vers un collège appliqué (20 mars 1970)
- Le C.E.G.E.P. de Matane au passé... et au futur (octobre 1971)
- L'organigramme, les services et les niveaux administratifs (7 décembre 1971)
- Cadre général du développement de l'enseignement au C.E.G.E.P. de Matane (13 avril 1972)

. Diverses rencontres générales et sectorielles

. Projet de congrès en juin avorté.

2 - Deuxième étape: exploration

. année scolaire 1972-1973

. Documents:
- Mandat du C.E.G.E.P.

  Esquisse 1
  Esquisse 2 (26 mars 1973)
  Esquisse 3 (28 avril 1973)
- Centons: cahier des journées de juin

. Journées de juin, 4, 5 et 6 juin: ensemble du personnel

. Session de G.P.O., 11, 12 et 13 juin: personnel administratif

3 - <u>Troisième étape</u>: sondage

. année scolaire 1973-1974: septembre à décembre

. Textes: - Finalités des ensembles administratifs
- Mandat du C.E.G.E.P.

Projet 1 (29 août 1973)
Projet 2 (1er octobre 1973)
Projet 3 (22 octobre 1973)

. Rencontres sectorielles sur le mandat et les finalités;

. Rencontres des participants à la G.P.O.

4 - <u>Remarques</u>: au terme de la phase préparatoire, on constate que:

a) le double objectif de départ était trop théorique et trop global;

b) la conception séquentielle (mandat-finalités des ensembles - finalités des services) reposait sur les postulats suivants:

- un tout doit reposer sur une rationalité unificatrice et une logique intégrée
- une systématisation des finalités et des objectifs répond à un besoin de la majorité du personnel
- un accord général est réalisable actuellement sur les priorités à établir entre les valeurs qu'un C.E.G.E.P. doit véhiculer

c) l'éclatement culturel, occidental et québécois laisserait "flotter" un mandat tel que conçu initialement

d) au cours de ces deux années et demie, on est passé graduellement: *d'une approche "théorisante" à une approche "praxisante";

* d'une approche consultative à une approche collégiale.

5 - Conclusions de la phase préparatoire:

a) résister à la tentation de laisser tomber la participation - concensus du personnel pour aller plus vite dans l'opération mandat - finalités;

b) éviter de considérer le mandat comme un travail à finir, stable pour un certain nombre d'années;

c) bannir du mandat tout objectif ou toute finalité "formelle" du genre: "dispenser un enseignement de qualité";

d) ne pas considérer le mandat comme un document à produire (ce pourrait être un effet secondaire) mais comme un champ de travail à délimiter;

e) ne pas tenter, par le biais d'un mandat, de définir une orthodoxie mais aider chacun à fonder ses choix et à s'insérer dans un travail collectif;

f) utiliser les occasions, les problèmes réels, les difficultés actuelles pour réfléchir à une solution cohérente avec les solutions apportées antérieurement;

g) considérer que le mandat qui se fait est plus important que le mandat fait, éviter que le compte-rendu de la réalité et des désirs prennent le pas sur la réalité même et ses promesses.

B - PHASE D'ELABORATION

1 - Première étape: mise en marche

. Janvier à juin 1974

Objectifs:

a) délimiter des chantiers de réflexion pour
   . le C.E.G.E.P.
   . les ensembles administratifs
   . les services

b) inventorier et lier les questions importantes et actuelles qui se posent ou doivent être posées dans l'un ou l'autre chantier de réflexion

c) déterminer les structures de soutien de ces chantiers de réflexion

d) terminer la phase connaissance théorique de la G.P.O.

2 - Deuxième étape: réalisation

. Temps indéfini

Objectifs:

a) Assurer annuellement la continuité de la réflexion et de l'action;

b) Assurer à chacun des services, des ensembles du C.E.G.E.P. des points précis à améliorer, avec des mécanismes d'évaluation.

Matane, le 27 novembre 1973

2.6 COLLEGE DE ROSEMONT

PERSONNE RENCONTREE:

Le directeur général.

DATE DE LA RENCONTRE:

Le 16 novembre 1973.

ORIGINE DU PROJET:

Dans un collège ébranlé par plusieurs évènements et ayant connu un renouvellement peu commun aux postes de direction, la venue d'un nouveau directeur général et d'un nouveau directeur des services pédagogiques préoccupés de remettre le collège sur pied.

ORIENTATION DU PROJET:

L'opération, d'abord planifiée dans le détail par le bureau du directeur des services pédagogiques, a été reprise sur une base plus empirique. Il s'agit d'une entreprise de changement radical des habitudes et des pratiques des diverses unités du collège à partir des enseignants eux-mêmes.

Sous l'intention de l'implantation d'une administration par objectifs,les services pédagogiques procèdent d'abord à une opération de sensibilisation et d'animation visant à amener chaque "point de

coordination" de l'organigramme à faire le bilan, à se situer et à se donner des objectifs accessibles. Les objectifs institutionnels seront en quelque sorte la synthèse des objectifs coordonnés de chaque unité.

ETAPES:

SEPTEMBRE 1973 A JANVIER 1974 : Sensibilisation - animation i.e faire connaître et admettre quelques principes administratifs tout en respectant le rythme des personnes.

JANVIER: Sondage sur les objectifs qui devraient être retenus par le collège.

POUR JUIN 1974: Sondage sur la satisfaction des usagers de chaque service en regard des objectifs retenus.

Plan de travail conséquent de chaque responsable (i.e objectifs de chaque unité pour septembre 1974).

INSTRUMENTS UTILISES:

a) documents de travail en provenance du bureau du directeur des services pédagogiques;

b) questionnaire simple et adapté à chaque catégorie de répondants sur les objectifs d'ensemble;

c) questionnaire adapté à chaque catégorie de répondants permettant de graduer la satisfaction.

COMMENTAIRES

Le directeur des services pédagogiques accepte de mettre toutes les données de l'opération à la disposition du projet de la Fédération. A cette fin, il se propose de constituer un "cahier de bord"

2.7 COLLEGE SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU

PERSONNE RENCONTREE:

Le directeur général.

DATE DE LA RENCONTRE:

le 5 décembre 1973.

ORIGINE DU PROJET:

Le collège a demandé, il y a plus d'un an, à la commission pédagogique d'étudier la question des objectifs institutionnels. Un rapport fut remis l'an dernier soulignant la difficulté d'une telle opération. Depuis, rien.

2.8 COLLEGE DE SAINT-LAURENT

PERSONNE RENCONTREE:

Le directeur général.

DATE DE LA RENCONTRE:

le 30 novembre 1973.

ORIGINE DU PROJET:

M. Tousignant est le directeur général par intérim, prêté par U.Q.A.M. pour un an.

Trois problèmes majeures:

a) Récupérer les retards administratifs.

b) Réanimer un milieu qui s'est épuisé dans les luttes que l'on connaît.

c) Préparer un plan directeur du développement du collège pour les 5 prochaines années.

ETAPES:

SEPTEMBRE A DECEMBRE 1973:	Le directeur général invite les constituantes de la communauté collégiale (étudiants, professeurs, professionnels, cadres et départements) à formuler des hypothèses d'objectifs au collège St-Laurent.
JANVIER:	Le directeur général veut dégager une synthèse (2 ou 3 pages) de cette masse de document pour le début janvier et entreprendre immédiatement, avec les départements, la réalisation du plan directeur.

2.9 COLLEGE DE TROIS-RIVIERES

PERSONNE RENCONTREE:

Le directeur des services pédagogiques.

ORIGINE ET ORIENTATION DU PROJET:

Initiative du directeur des services pédagogiques.

Le directeur des services pédagogiques désire que le collège se donne des objectifs institutionnels.

Il entend utiliser la technique Delphi (cf. expérience faite au collège privé "Laflèche"). Dans un premier temps, il prépare une liste d'objectifs, soumet la liste à ses adjoints, aux professionnels. Ce document est soumis au dernière analyse à la commission pédagogique pour rédaction finale.

COMMENTAIRES:

Accepterait de participer à une opération commune aux conditions suivantes:

a) Possibilités d'ajouter à une liste commune des objectifs jugés pertinents localement;

b) si la mise en commun ne retarde pas indument la réalisation de l'opération au collège

Si une opération commune n'est pas possible le collège accepte le principe d'une "ligne ouverte" pour mettre les données de l'opération du Cégep à la disposition du projet de la Fédération

2.10 COLLEGE VANIER

PERSONNE RENCONTREE:

Le directeur général

DATE DE LA RENCONTRE:

Le 18 décembre 1973

ORIGINE ET ORIENTATION DU PROJET

L'arrivée d'un nouveau directeur général, l'augmentation subite et considérable de la population du collège ont fait prendre conscience de l'absence d'orientations générales du collège.

Un comité composé de personnes représentant les divers éléments de la communauté collégiale est à préparer un questionnaire qui sera soumis, (selon la méthode Delphi) à toutes les composantes internes et externes du collège.

Les résultats de cette consultation seront ensuite discutés par les instances intéressées. L'ensemble de l'opération est prévu pour le mois de mai.

Le collège est d'accord pour mettre toutes les données de l'opération à la disposition du projet de la Fédération. En retour il attend de la Fédération les mêmes services que ceux qu'elle offrira aux collèges utilisant la méthode Delphi.

2.11 COLLEGE DU VIEUX-MONTREAL

PERSONNE RENCONTREE:

Le directeur général.

DATE DE LA RENCONTRE:

Le 28 novembre 1973.

ORIGINE ET ORIENTATION DU PROJET:

Le directeur général a demandé aux chefs de service de présenter, en juin, leur plan d'activité 1973-1974.

Ces plans d'activités ajoutés à celui du directeur général ont été présentés au Conseil d'administration.

Dans une 2e étape (automne 1973) la régie a tenté de concilier ces plans d'activités. L'opération est terminée; le document n'est pas rédigé ni diffusé dans le collège.

Dans une troisième étape (printemps 1974) chaque chef de service fera un rapport d'évaluation qui préparera la rédaction du plan de travail 1974-1975

Le cycle reprendra.

OPERATION COMMUNE

Suite à une rencontre tenue le 17 décembre 1973, trois collèges i.e. Maisonneuve, Saint-Jean-Sur-Richelieu et Trois-Rivières ont convenu de conduire une opération commune d'identification des buts ou objectifs institutionnels.

Pour ce faire, les trois collèges utiliseront la méthode des questionnaires successifs, qui est une adaptation de la technique Delphi.

Chaque collège analysera ses propres résultats alors que la Centrale i.e. la Fédération procèdera à l'analyse des résultats d'ensemble fournissant ainsi un point de comparaison à chaque établissement, en plus de recueillir les données nécessaires à la validation d'un instrument d'identification, dans le milieu collégial québécois.

COMMENTAIRES

Le collège accepte de mettre la documentation produite à la disposition du projet de la Fédération.

ANNEXE V

CEGEP DE HULL

IDENTIFICATION DES OBJECTIFS

DU CEGEP

EVALUATION

(EXTRAIT DU RAPPORT ANNUEL DU D.G.)

1973-1974

LE PLAN D'ACTION 1973-1974

PRESENTATION GENERALE

Au début de l'année scolaire 1973-1974, la direction du collège présentait à toutes les catégories de personnel du CEGEP un plan de travail devant permettre à notre institution de se doter d'objectifs précis, à la fois comme maison d'enseignement, comme organisme régional et comme employeur. Le plan prévoyait trois grands mouvements: une vaste consultation menée auprès du personnel (7.2), des étudiants (7.3), des anciens étudiants (7.4) et de divers groupes de la région (7.5); une synthèse des travaux réalisés par ces composantes, synthèse devant déboucher sur la formulation de propositions; la discussion (en vue de la prise de décision) de ces propositions par la communauté collégiale. Aussi bien dire tout de suite qu'il qu'il n'a pas été possible de respecter intégralement le plan et ce, pour plusieurs raisons dont il sera fait état plus bas; il est cependant essentiel de dire ici que si l'opération n'a pas donné tous les résultats escomptés, ce n'est surtout pas parce qu'elle n'a pas suscité d'intérêt; jamais dans l'histoire du CEGEP une opération n'a monopolisé autant d'énergies, n'a suscité autant de discussions, n'a provoqué autant de rencontres: tout au long de l'opération, le personnel du collège a fait preuve d'un esprit de volontariat, de dévouement et de bénévolat exceptionnel.

LA CONTRIBUTION DU PERSONNEL

Tous les employés étaient invités à formuler, individuellement ou à l'intérieur de groupes structurés ou spontanés, ce que devraient être les objectifs du collège (école, organisme régional, employeur); cette étape était terminée à la fin de novembre 1973; une quarantaine de rapports étaient déposés, soit par des individus ou des groupes; la plupart des employés ont participé à cette étape; toutes les personnes qui en ont

manifesté le désir ont pu prendre connaissance du contenu de ces travaux.

LE COLLOQUE DU 24.10.1973

C'était la consultation faite auprès des étudiants. Ont participé à la préparation de ce colloque, une soixantaine d'étudiants ou employés. Ont participé au colloque lui-même, 750 étudiants et la quasi-totalité du personnel, regroupés en une trentaine d'ateliers. La procédure était la suivante: l'animateur de l'atelier présentait un thème, les étudiants le discutaient pendant une vingtaine de minutes, puis y répondaient par écrit, anonymement en spécifiant à quelle orientation ou spécialité ils appartenaient; il y avait douze thèmes, dont les étudiants avaient d'ailleurs copie.

LE COLLOQUE DU 17.11.1973

Intitulée "la parole est aux anciens", cette rencontre se voulait une façon de profiter de l'expérience de nos anciens étudiants qui sont soit sur le marché du travail, soit à l'université. Cette rencontre a été préparée par le personnel. Ont participé au colloque lui-même une cinquantaine d'employés et une centaine d'anciens étudiants... la réunion était tenue le samedi, une multitude d'invitations n'ont pas atteint les destinataires (changement d'adresses, etc...). La procédure a été sensiblement la même qu'au moment du colloque du 24.10.1973.

LE COLLOQUE DES 22 et 24 FEVRIER 1974

Ce colloque, réservé aux divers groupes de la région, devait initialement avoir lieu au début de décembre; ce fut impossible et il fut plutôt décidé de le faire coïncider avec l'EXPO-SCIENCES. Ce colloque réunit une soixantaine de personnes du collège et une centaine de personnes de l'extérieur; le 22 février fut la journée des employeurs; le 24 février fut la journée

d'"un peu tout le monde". Ici aussi, le travail se fit en ateliers.

UNE CRITIQUE GENERALE DE LA METHODE.

Une erreur d'aiguillage, faite au tout début de la conception du projet et largement imputable au directeur général, a sérieusement amoindri l'impact qu'aurait dû avoir l'ensemble de cette consultation. Les résultats de l'opération sont positifs mais compte tenu de l'effort exceptionnel qui a été fait par des centaines de personnes, on pouvait espérer obtenir davantage. Il était postulé, au départ, que rien ne devait être fait qui puisse orienter, a priori, les débats; il était compris que cela allait amener des difficultés d'interprétation; c'était un risque calculé... mal calculé. Toute la consultation a pris l'allure d'un vaste "On vous écoute, dites-nous ce qui ne va pas, dites-nous ce qui devrait être fait". On évita systématiquement de poser des questions et d'établir un choix de réponses; on établit plutôt des thèmes très généraux sur lesquels les participants étaient appelés à réagir et il en est résulté ceci: jouissant d'une latitude à peu près totale, les participants se sont exprimés sur une multitude de sujets, en répondant de façon essentiellement qualitative. Il se révéla par la suite très difficile d'identifier des lignes directrices, impossible de codifier les réponses.

BILAN DE L'ETAPE "CONTRIBUTION DU PERSONNEL".

Cette étape a surtout permis la découverte (ou la redécouverte) d'un fait capital: quand il est question de problèmes de fond ou d'orientations majeures, il existe au CEGEP un éventail extrêmement large d'opinions... au point qu'il aurait été peu sage, des plus hasardeux et irréaliste de penser pouvoir en arriver à un consensus; la franchise avec laquelle personnes et groupes se sont exprimés aura cependant eu des effets bénéfiques: on sait maintenant mieux ce que plusieurs pensent, on sait surtout qu'il est utopique de croire qu'une communauté comme la nôtre peut facilement se doter d'un plan autour duquel la majorité se ralliera. Quant aux

suggestions d'un ordre moins "délicat", elles ont donné lieu, dans plusieurs cas, à des réalisations: c'est ainsi que l'étude sérieuse d'un projet d'heures flexibles a été amorcée à partir de suggestions faites par les personnels de la bibliothèque et du secrétariat pédagogique. Une chose est certaine: la direction du collège a été, via cette étape, sensibilisée à une foule de problèmes et on sait qu'il en résulte toujours des améliorations.

BILAN DU COLLOQUE DU 24 OCTOBRE

Douze thèmes de discussion étaient proposés aux étudiants: ce sont les thèmes "2" et "3" (La programmation permet-elle l'atteinte des objectifs étudiants? Les méthodes d'enseignement sont-elles adéquates?) surtout qui ont permis le dégagement d'opinions bien arrêtées et précises. Etant donné que ce sont là les deux sujets sur lesquels ont travaillé les membres du comité de synthèse, nous en reparlerons en (7,11). En ce qui concerne les autres thèmes, l'extrême diversité des réponses (formulation et contenu) était telle qu'il s'est révélé extrêmement difficile de tirer des conclusions sûres. Il est évident, en tout cas, que tous ceux qui ont participé à ce colloque et entendu les étudiants en ont tiré des enseignements certains.

BILAN DU COLLOQUE DU 17.11.1973

Les dés étaient "pipés" ! Il aurait fallu le prévoir mais ce n'est qu'à la lecture des rapports provenant de ce colloque que la lumière s'est faite. Pour cette rencontre, nous souhaitions la présence de plusieurs anciens qui gardaient un mauvais souvenir de leur séjour au CEGEP, qui n'avaient pas terminé leurs cours, etc... Il ne vinrent pas; les étudiants qui acceptèrent notre invitation appartenaient, en grande majorité du moins, à une catégorie de gens satisfaits, ayant peu de récriminations à faire. Leurs interventions furent d'ailleurs du même type que celles que firent leurs

successeurs; une différence des plus importante cependant: les cours obligatoires, parfois perçus comme étant des fardeaux difficiles à porter par les étudiants, quand ils sont au collège, apparaissent, aux yeux des anciens étudiants, comme étant quelque chose d'important, d'essentiel et qu'il faut maintenir.

BILAN DU COLLOQUE DES 22 et 24 FEVRIER 1974

Ce colloque a coïncidé avec l'EXPO SCIENCES et il a permis aux personnes de la région qui y ont participé de se familiariser un peu avec ce qu'est la vie collégiale à Hull. Les participants ont travaillé à l'intérieur de sept ateliers. Le vendredi, 22 février, le collège a exposé auprès des employeurs son projet d'enseignement coopératif: accueil enthousiaste. Ces derniers ont abondamment commenté notre enseignement: il est trop spécialisé selon certains, il ne l'est pas suffisamment selon d'autres (ce paradoxe est en voie de devenir un classique); il est devenu impératif d'améliorer la qualité de la langue parlée et écrite. Demanche le 24 février, le collège recevait des parents d'étudiants, des personnes oeuvrant au sein d'organismes à buts sociaux, des représentants d'organisations sportives, culturelles ou populaires. Tous ces groupes ont tiré sensiblement les mêmes conclusions: la région connaît très mal le CEGEP et ce dernier ne fait pas suffisamment pour que la situation soit corrigée; le collège n'a pas d'engagement communautaire et son personnel participe peu à la vie régionale; le collège ne collabore pas suffisamment (sauf pour les sports et loisirs) avec les organismes de la région.

LES TRAVAUX DU COMITE DE SYNTHESE

Le comité de synthèse, mis sur pied au début de décembre 1973 et composé d'une vingtaine de personnes (cadres, professeurs et professionnels) a siégé à une dizaine de reprises et il a été dissous en avril 1974.

Le comité a rapidement concentré ses efforts et orienté son travail sur deux points: les programmes du niveau collégial, les méthodes d'enseignement (voir 6,8). Au sujet des programmes, le comité a produit un rapport signalant l'extrême difficulté qu'il y a à mettre sur pied des programmes d'enseignement professionnel qui sachent répondre adéquatement aux besoins spécifiques du milieu régional (on connaît la facilité avec laquelle les collèges communautaires ontariens le font...); le même rapport proposait que l'enseignement professionnel soit conçu de façon à permettre l'existence de plusieurs paliers d'apprentissage (et compétence), un programme complet pouvant être composé de sous-programmes ordonnés et sanctionnés par des certificats.

Lors du colloque du 24 octobre 1973, c'est au niveau des méthodes d'enseignement que les étudiants ont signalé le plus grand nombre de malaises, ont exprimé le plus grand nombre d'opinions convergentes; c'est sur ce point que le comité de synthèse a le plus travaillé. Il a d'abord établi un certain nombre de principes et retenu quelques éléments d'une stratégie, le tout constituant les bases d'un éventuel système d'enseignement modulaire individualisé. Le comité a visité, le 14 mars 1974, l'école polyvalente George Vanier (de Laval), où se pratique une formule d'enseignement modulaire. Le comité déposait un rapport final peu après.

SUITES DONNEES AUX TRAVAUX DU COMITE

Le rapport relatif aux programmes amenait le conseil d'administration à voter (6 mars 1974) une résolution consacrant l'autonomie du collège en matière de programmation à l'enseignement professionnel. Cette résolution ne soulevait aucun tonnerre d'applaudissements à la D.G.E.C.: on n'en contestait pas le bien-fondé... on la jugeait prématurée ! Le conseil supérieur de l'éducation, qui menait en 1973-1974 une vaste étude du réseau collégial (Commission Nadeau), a pris cette résolution en considération... Le rapport Nadeau doit être déposé au début de 1975.

Le dépôt du rapport relatif à l'enseignement modulaire a été suivi d'une ample consultation. Le 5 avril 1974, le directeur de la polyvalente George Vanier nous visitait et faisait un exposé (devant une assemblée comptant environ 125 cadres, professeurs ou professionnels et quelques étudiants) relatif au système modulaire tel qu'il est vécu à George Vanier. Le rapport du comité était discuté au sein des départements, à la commission pédagogique, en assemblée plénière. Environ trente-cinq professeurs acceptèrent d'expérimenter la formule en 1974-1975.

ANNEXE VI

LES BUTS

ET

LES OBJECTIFS INSTITUTIONNELS

CLAUDE FORTIER

SOMMAIRE

PAGE

ACTUALITE DE LA QUESTION 5

LES CEGEPS VEULENT-ILS ET PEUVENT-ILS SE DONNER DES BUTS ET DES OBJECTIFS.. 7

UN COLLEGE PUBLIC PEUT-IL AVOIR D'AUTRES OBJECTIFS QUE CEUX DU RESEAU.. 9

L'IDENTIFICATION DES BUTS INSTITUTIONNELS: UN REVELATEUR........... 13

. Les obstacles à vaincre
. les garanties nécessaires
. La toile de fond socio-politique
. l'institution à découvert

LES BUTS INSTITUTIONNELS.. 17

. Le sens qu'on donne à l'expression
. L'utilité des buts institutionnels

L'IDENTIFICATION DES BUTS INSTITUTIONNELS: DEUX TYPES DE DEMARCHE.. 19

. Processus déductif
. Processus inductif

SE DONNER DES BUTS INSTITUTIONNELS OU PRENDRE CONSCIENCE DE CEUX QU'ON POURSUIT.. 23

. Ce que nous avons fait
. Ce que nous pourrions faire

CONCLUSION.. 27

L'ACTUALITE DE LA QUESTION

Faire le bilan des objectifs du niveau collégial et préciser lesquels devraient être poursuivis entre 1980 et 1985 est sans doute une entreprise utile. Elle permettra de tracer le cadre général dans lequel évolueront les établissements et l'orientation commune de base qu'ils devront suivre. Elle ne dispensera pas, pour autant, de la responsabilité qui est celle de chaque établissement, de particulariser ces objectifs généraux et de se donner une vocation propre inspirée par la conscience des besoins et des ressources de chaque région et de chaque communauté éducative. Bien sûr il ne s'agit pas d'annuler les effets d'une coordination essentielle au profit de régionalismes coûteux ou de cercles fermés. On ne saurait oublier toutefois que la vie est au niveau des établissements et que c'est là qu'on trouve les conditions de possibilité des réformes et des grands projets.

LES CEGEPS
VEULENT-ILS ET PEUVENT-ILS
SE DONNER DES OBJECTIFS

La question des objectifs institutionnels se bute d'abord au scepticisme que manifestent certains administrateurs devant une opération qu'on juge d'emblée répétitive, "philosophique" (i.e. vague et oiseuse) et inutile. Au-delà de cette attitude, on doit poser certaines interrogations qui tiennent à la situation concrète des cégeps.

La collectivité québécoise a demandé la naissance d'un ministère de l'Education comme un instrument nécessaire à l'Etat pour assurer la coordination du système d'éducation de l'élementaire à l'université. La responsabilité de l'Etat a pris, au collégial, la forme que l'on sait i.e. des corporations publiques, financées entièrement par l'Etat et, partant, soumises à des normes administratives et budgétaires très détaillées.

A cette situation initiale s'est ajouté un facteur de plus en plus influent: la provincialisation des relations de travail qui a pour effet d'agrandir la présence de l'Etat employeur avec ses politiques et ses outils de gestion. Par le fait même augmentait la fonction de coordination et de direction des centrales syndicales par rapport aux cellules locales. Devant un interlocuteur (i.e. l'administration locale) désormais peu influent et d'ailleurs a priori symbole d'une réalité à changer, le personnel du collège ne tient peut-être plus à renforcer le pôle local au détriment du pôle provincial.

On se retrouverait donc, dans cette hypothèse, devant une administration qui réclame plus d'autonomie à l'égard de l'Etat et devant un personnel qui manifeste beaucoup moins d'enthousiasme devant un tel déplacement quand ce n'est pas une sourde opposition à l'augmentation du pouvoir qui ne pourra être, croit-on, qu'au profit des administrateurs.

On constate, d'autre part une certaine méfiance - parfois bien davantage - des gens de "l'intérieur" à l'égard des "externes" i.e. socio-économiques et parents. L'intention initiale du législateur de donner aux communautés régionales des établissements enracinés dans un milieu concret et particulier est contrée implicitement dans des attitudes et des revendications des gens de l'intérieur qui veulent que l'éducation soit l'affaire exclusive des éducateurs et des éduqués.

Sur cette toile de fond se détache la question des objectifs institutionnels. Est-il possible, est-il souhaitable dans ce contexte de parler d'objectifs institutionnels qui soient compatibles, bien sûr, avec des objectifs-cadres de réseau mais qui soient pourtant une traduction locale et une coloration particulière de ces mêmes objectifs généraux du niveau collégial? On pourrait tout aussi bien poser la question en ces termes: existe-t-il dans les faits, dans les esprits et surtout dans les volontés des personnes oeuvrant dans le collège, une base sur laquelle il devient possible d'asseoir la réalité ou le projet institutionnel?

On peut douter que cette base existe d'emblée dans tous les cégeps! Donc on peut douter que tous les cégeps soient en mesure ou même désireux de se donner des buts institutionnels.

Et au-delà ou en-deça des volontés et des désirs avoués, existe-t-il des contraintes, des "a priori" ou des implicites qui rendent naïf sinon machiavélique le projet d'un établissement de se donner des objectifs?

UN COLLEGE PUBLIC
PEUT-IL AVOIR
D'AUTRES OBJECTIFS QUE CEUX DU RESEAU

> "L'éducation a toujours joué - directement ou indirectement, explicitement ou de façon inavouée - un grand rôle dans la préparation et la conformation des hommes à la vie en société. Aucun système socio-politique ne peut renoncer à assurer ses assises par l'adhésion des esprits et des coeurs aux principes, aux idées, aux références communes et par delà, au mythes qui constituent le ciment moral d'une nation.
>
> L'action de l'école est puissamment unificatrice. L'enseignement installe les enfants dans un univers moral, intellectuel et affectif cohérent, fait d'interprétations du passé, de conceptions d'avenir, d'échelles de valeurs, en même temps que d'un stock fondamental de notions et d'informations, qui leur constituent un patrimoine commun d'autant plus significatif que la collectivité nationale ou le corps social sont plus hétérogènes." (1)

Toute collectivité doit respecter certaines exigences pour assurer sa survie. Une collectivité n'est vivante qu'autour d'un projet qui entraîne inévitablement des contraintes au niveau des choix et de l'espace vital des individus. Si une collectivité doit se donner un horizon pour assurer son identité et sa survie elle doit, bien sûr, se demander comment elle y parvient et qui peut parler en son nom.

Mais elle doit aussi définir les règles du jeu qui régiront la cohabitation des systèmes individuels de valeurs. Au risque de n'être qu'un cadre statique dans lequel se juxtaposent des pièces indépendantes et potentiellement

---

(1) Apprendre à être, rapport de la Commission Internationale sur le développement de l'Education, Unesco/Fayard, 1972, p. 167.

antagonistes, une collectivité doit assurer un minimum commun à tous ses membres en vue d'une cohésion minimale.

Dans le domaine de l'éducation, quelle part des finalités et des objectifs l'Etat doit-il imposer pour assurer cette parenté et cette cohésion minimales, nécessaires à la poursuite d'un projet collectif, sans lequel on ne saurait parler d'une communauté?

> "La réforme du système d'éducation a donné naissance à une tension qu'on ne sait trop comment résorber. D'un côté, la nécessité sentie de donner à l'Etat un rôle de planification et de coordination de tout le système d'éducation, a favorisé la montée d'une force syndicale qui cherche à se situer au même palier, i.e. au plan provincial, et à traiter là, les problèmes, selon un rapport de forces de même envergure.
>
> D'un autre côté, l'intention de la réforme qui voulait développer des établissemets post-secondaires enracinés dans le milieu régional et alimentés par la mise en commun des composantes de la communauté éducative. Le bill 21 est, à ce point de vue, une charte de la participation devant permettre la conception et la réalisation de projets communautaires. Les objectifs devenaient le fait de tous les intéressés.
>
> Les exigences soulevées par la première donnée ont eu pour effet de sortir du milieu beaucoup d'énergies reportées à un niveau provincial où se sont graduellement polarisés les grands affrontements. Cette tendance a, de plus, été encouragée par les difficultés de tous ordres qu'on a rencontrées, au niveau local, dans l'établissement des règles du jeu." (1)

Le modèle culturel choisi par l'Etat pour traduire les objectifs d'éducation doit peut-être passer par le choix culturel de l'établissement avant d'attein-

---

(1) Extrait d'un article paru dans la revue "Critère" janvier 1973, sous le titre "Propos inoffensifs sur une question d'actualité" p. 47

dre le choix de l'individu. On pourrait très bien concevoir que chaque établissement ait à identifier ses propres objectifs institutionnels (particuliers mais non incompatibles avec les objectifs du réseau) comme il pourrait avoir à identifier le profil culturel qu'il propose à ses étudiants.

Au-delà des exigences de formation commune il y a place pour une multitude de choix culturels qui peuvent être l'aire de liberté que consent l'Etat à ses établissements d'éducation, pour leur permettre de s'identifier par un projet éducatif et aux citoyens, pour leur permettre de se réaliser d'une façon plus conforme à leurs goûts, à leurs besoins et leurs orientations.

L'IDENTIFICATION DES BUTS INSTITUTIONNELS: UN REVELATEUR

Il convient de noter qu'au moment où l'on parle abondamment d'objectifs et d'objectifs institutionnels, se développe un certain scepticisme en regard de ces déclarations généreuses et officielles: on croit constater que les objectifs institutionnels sont généralement demeurés des envolées oratoires lors des discours de la rentrée ou des avant-propos à des plans de travail de toute sorte. Comment expliquer qu'il en soit ainsi? On peut avancer des hypothèses qui se vérifient différemment, bien sûr, selon les milieux.

LES OBSTACLES A VAINCRE

Ainsi on peut citer une trop grande confiance en la magie des mots. Comme si le discours, en donnant bonne conscience, pouvait avoir de lui-même un effet d'entraînement! Et surtout comme si les expressions les plus rondes portaient de soi les meilleurs fruits! On ne s'est pas toujours soucié de traduire ce que signifient nos grandes finalités et nos buts généraux v.g. "développement intégral de la personne" - "la libération et l'épanouissement des ressources de créativité"...

Comme deuxième explication mentionnons le fait de prendre trop rapidement pour acquis que les buts sont déjà donnés et qu'il suffit de les réaliser. On pose alors comme postulat que les buts constituent un ensemble stable que chacun doit prendre à son compte.

De là on retrouve une explication fréquemment valable dans notre milieu: le manque de participation des intéressés dans la formulation des buts et objectifs d'éducation. On peut d'ailleurs trouver plus commode de convaincre le public de ce qu'il "doit" attendre de l'école plutôt que de l'aider à découvrir ce qu'il veut vraiment.

D'autres hypcthèses peuvent entrer en ligne de compte.

LES GARANTIES NECESSAIRES

L'établissement qui se donne des buts consistants et pratiques mais qui les utilise comme paravant à un style administratif [(1)] basé sur la solution des problèmes au jour le jour. Sans mettre toujours en question la bonne foi, il peut s'agir d'habitudes à ce point ancrées... d'habiletés developpées sour la pression des circonstances...

Des opérations d'identification d'objectifs institutionnels peuvent conduire à des culs-de-sac pour n'avoir pas suffisamment vérifié la liberté de manoeuvre possible de l'établissement. Il n'est peut-être pas d'entreprise plus décourageante et plus frustrante que celle qui mobiliserait les meilleurs énergies d'une communauté à bâtir un projet qu'elle n'aurait pas la possibilité de réaliser. Une telle expérience est de nature à saper radicalement l'enthousiasme et le dynamisme qu'on aurait su éveiller au point de départ.

C'est pourquoi il est nécessaire de mesurer, le plus honnêtement possible les risques que représente une telle opération dans un contexte donné, et d'exposer clairement, au point de départ, et les règles du jeu et les contraintes à respecter, s'il en est. C'est en somme la question capitale de l'autonomie d'un établissement aussi bien en regard du ministère, que du public et de la société ambiante.

---

(1) Pour ceux que la chose intéresse, nous proposons la lecture d'un texte court et suggestif: THEORY AND PRACTICE OF THE ADMINISTRATIVE TEAM par Richard Wynn, National Association of Elementary School Principals, 1973. Le document fait état de la place réservée aux grandes fonctions administratives (goal setting - planning-organizing - coordinating-communicating - decision making - directing - evaluating) en regard des différents styles d'administration
(v.g. administration as a technical system
" " a system of policy formulation and decision making
" " a social system
" " a system of public responsibility)

En retour, il devient primordial pour le ministère comme pour l'administration de "jouer" honnêtement, sans se ménager une porte de sortie de dernière minute. Si l'établissement peut se donner des buts et objectifs institutionnels, l'Etat doit dire à quelles conditions, s'il y a lieu, et ne plus entraver une prérogative officiellement reconnue. Si l'administration est partie prenante dans une telle démarche, elle doit être consciente des implications et des conséquences; sinon elle risque de se retrouver en contradiction avec elle-même pour avoir cédé, du bout des lèvres, à une mode, ou à une pression demeurée extérieure à ses convictions et à ses intentions profondes...

LA TOILE DE FOND SOCIO-POLITIQUE

L'identification des buts et objectifs institutionnels risque d'être une entreprise naïve si l'on omet de bien analyser la réalité existante et de se demander jusqu'à quel point on accepte ou pas cette réalité et jusqu'à quel point on peut, le cas échéant, la modifier par le moyen d'une telle opération.

> "Les buts théoriquement affirmés ne sont que des rationalisations partielles qu'on aurait tort de considérer comme définitives et exclusives...
>
> Il en résulte, au niveau des enfants, que l'enseignement actuel qui paraît souvent se limiter à la seule "instruction publique" vise en réalité des buts plus profonds qui se situent au niveau de la formation d'une certaine personnalité, d'un certain caractère, d'une certaine affectivité! On ne se contente pas de vouloir des enfants instruits et adaptés. On veut qu'ils soient adaptés d'une certaine manière. On veut qu'ils aient telle ou telle réaction en face de la société. On veut qu'ils "se comportent de telle ou telle manière. On veut former un certain type d'homme" (1)

---

(1) Michel Lobrot, La Pédagogie Institutionnelle, Gauthier-Villars, Paris 1972, p. 28.

C'est dire que, préalable à la conscience que peuvent en avoir les éducateurs, le système d'éducation, son contenu et son organisation portent des finalités implicites et vécues. Le seul fait que tel contenu existe plutôt que tel autre n'est pas sans signification.

C'est ainsi qu'on pourrait trouver naïve la recherche d'un établissement pour se donner des objectifs comme si un certain nombre d'objectifs implicites ou de contraintes n'existaient pas déjà comme des facteurs de conditionnement. Il faut plutôt se demander de quelle liberté de manoeuvre dispose un établissement qui veut se choisir et poursuivre des buts. Pour répondre à cette question, il convient sans doute d'adopter une approche systémique: on évite ainsi la candeur d'une spéculation sur des buts et des objectifs, coupée des conditions de possibilité et des déterminants que recèle la réalité socio-politique.

On ne saurait ignorer, d'autre part, que les groupes et les individus poursuivent des objectifs qui débordent la mission éducative que peut se donner officiellement un établissement d'éducation. Certes les administrateurs, les enseignants et les socio-économiques veulent le bien de l'étudiant; ils veulent bien d'autres choses aussi!

L'INSTITUTION A DECOUVERT

Ces hypothèses et ces explications nous placent directement au coeur de la réalité des établissements d'éducation. L'idéologie dominante, les oppositions entre les composantes de la communauté, le style d'administration et de gestion, l'autonomie des établissements, les relations avec la société ambiante, la théorie vs. la pratique, la compétence de chaque agent d'éducation, autant de facteurs parmi tous les autres qui se retrouvent sur le terrain des objectifs institutionnels. L'opération qui consiste à identifier les objectifs institutionnels est un révélateur de l'atmosphère et de la santé d'un établissement. Le processus choisi est révélateur du type de structure et de relations entre les divers éléments de l'organisme.

LES BUTS INSTITUTIONNELS

LES SENS QU'ON DONNE A L'EXPRESSION

On trouvera plusieurs façon de diviser ce terme générique i.e. buts institutionnels. En voici quelques exemples.

La documentation qui nous vient d'E.T.S. (Educational Testing Service) parle de deux sortes de buts:

> "outcome goals" qui expriment les cibles (le produit) qui vise l'établissement.
>
> "process goals" ou "support goals" qui désignent les buts reliés à la démarche éducative et au climat favorisant l'atteinte des "outcome" ou "output goals".

On peut également distinguer les buts officiels "official goals" qu'identifient les publications officielles, des buts effectifs ou actifs "operative goals" qui désignent ce qui est effectivement recherché par l'organisation, indépendamment de ses déclarations d'intention.

Dans d'autres publications on parlera de "practical goals" ou "means" et de "normative goals".

Bien sûr ces définitions doivent être situées dans un ensemble plus large qui ordonne: philosophie de l'éducation - finalités (purposes) - buts (goals) - objectifs (objectives) politique-procédures...

Plutôt que de s'attacher à l'une ou l'autre division, il nous semble indiqué de conclure à la nécessité de bien préciser le sens des termes qu'on emploie lorsqu'on s'avance sur le terrain des buts et des objectifs.

L'UTILITE DES BUTS INSTITUTIONNELS [(1)]

Outre la satisfaction que donne à l'esprit cartésien toute démarche logique, ordonnée du haut en bas, on peut énumérer quelques usages possibles des buts institutionnels.

- comme fondements de la politique de l'établissement:

  les buts institutionnels constituent les éléments de base dans la formulation de l'orientation et de la politique d'un établissement.

  Du même coup, ils permettent à la communauté environnante de connaître les raisons d'être de l'institution et ce que la population peut en attendre.

- comme guides des décisions:

  les buts institutionnels, lorsque conçus et compris par la communauté éducative, servent de points de référence pour la prise de décisions importantes; qu'il s'agisse de solutions de problèmes courants, d'allocation des ressources, d'orientation des projets... Ils deviennent idéalement des standards pour toutes les catégories de personnel.

- comme facteur de planification:

  les buts institutionnels sont essentiels dans la mise en place des techniques modernes d'administration (D.P.O. - P.P.B.S. - M.I.S.). La restriction des ressources, jumelée à l'ampleur des tâches et à l'accroissement des effectifs, oblige les établissements à planifier leur développement et, partant, l'utilisation de leurs ressources. La planification la plus cruciale est celle qui se fait au niveau de l'établissement lui-même, là où jouent les buts institutionnels.

- comme points de repère de l'évaluation institutionnelle:

  les buts institutionnels constituent le point ultime de référence, le critère permettant d'évaluer les réalisations d'un établissement, en plus, bien sûr, d'inspirer les objectifs plus particuliers des différents programmes et services de l'institution.

---

(1) C.f. Richard E. Peterson, Torward Institutional Goal - Consciousness E.T.S., New-Jersey 1971.

L'IDENTIFICATION DES BUTS INSTITUTIONNELS
DEUX TYPES DE DEMARCHE

"... La définition d'objectifs à l'échelon national doit refléter des valeurs, des aspirations et des finalités très variées qui existent au plan de la collectivité. Le processus qui permet de fixer ces objectifs est par conséquent aussi important que la nature même des objectifs fixés. Ce processus doit faire intervenir aussi bien la discussion publique que les mécanismes plus spécialisés, qui confèrent à ces objectifs un caractère opérationnel." (1)

La citation s'applique aussi bien au niveau d'un établissement qu'au niveau national. D'ailleurs elle nous semble convenir tout à fait aux convictions qui se font jour dans un nombre grandissant de cégeps.

Les contacts que nous avons établis avec quelque quinze cégeps nous amènent à catégoriser les projets d'identification des buts et objectifs institutionnels.

PROCESSUS DEDUCTIF

Cette façon de procéder consiste à partir des buts ou objectifs institutionnels pour particulariser l'opérationalisation au niveau de chaque service et de chaque unité à l'intérieur de chaque service.

Il s'agit, dans un effort de contrôle rationnel et de planification centralisée, d'établir le point de départ "absolu" la pierre d'assise de tout l'édifice.

---

(1) Bulletin d'information: Conseil de l'Europe, Centre de documentation pour l'éducation en Europe, janvier 1972, p. 45.

On retrouvera, dans cette catégorie, les collèges qui veulent répondre d'abord à la question "quels sont les buts et objectifs généraux du collège" pour ensuite préciser les stratégies de changement indiquées, modifier en conséquence les structures et les modes d'administration et de gestion et passer ensuite à l'exécution du plan d'ensemble.

L'identification des buts ou objectifs institutionnels pourrait être le fait de l'administration (c'est la théorie du "fiat") ou encore le résultat d'un consensus de toutes les composantes de l'établissement, suscité par l'initiative de l'administration. Plusieurs méthodes sont sans doute possibles: de l'utilisation de questionnaires en passant par les comités, colloques, sessions d'étude, commissions d'enquête, documents de travail préparés par l'administration et soumis à la réaction des intéressés etc.

Ces opérations répondent généralement à un besoin d'un point de départ solide pour instaurer "l'administration (direction, gestion, management) par objectifs" par distinction des autres styles administratifs qu'on pourrait nommer: "administration par crises", "administration par exception". (1)

Cette façon de procéder présente des avantages et des inconvénients.

D'une part, elle permet d'établir une base et une direction officielles à l'action et au développement d'un établissement. Elle permet de rationaliser le fonctionnement. Elle fournit des points de référence communs quand il s'agit d'évaluer un collège. Elle est facteur de coordination et de convergence des innombrables activités et objectifs particuliers qui ont jour dans un établissement d'éducation.

----

(1) Bogue E.G. "Management Theory in Action" College and University, 46: 223 Spring 1971. Cité par Charles M. Temple "Management by objectives at the University of Tennessee, dans la revue "Intellect" Nov. 1973. Vol. no. 2352.

D'autre part, il y a le risque d'une opération formaliste, théorique et sans enracinement dans le concret. Pour peu qu'on n'ait pas situé concrètement cette opération comme une première étape d'un processus cyclique qui va jusqu'à l'évaluation, on peut se retrouver avec une entreprise qui a sa fin en elle-même et qui, partant, devient un façon de se donner bonne conscience sans rien changer à la réalité existante. Pour échapper à la magie des plans et des mots, l'identification des buts et objectifs institutionnels doit rejoindre l'activité de chacun. Pour cette raison, elle doit faire partie d'un plan qui respecte le rythme réel des personnes et leurs résistances normales devant l'inconnu, le changement, l'engagement. (1)

D'aucuns croiront que le statut des objectifs institutionnels ne peut être que provisoire et que les buts ou objectifs institutionnels doivent faire l'objet d'une incessante remise à jour, à un rythme qui dépend de la vie d'une génération d'étudiants (2-3 ans) et de la rotation du personnel (qui fluctue jusqu'à 50%, certaines années, dans certains milieux). On pensera alors que l'identification des objectifs importe davantage par son processus que par les résultats obtenus. Plusieurs en viendront à privilégier le cheminement sur le produit fini, satisfaits de l'animation et de la réflexion suscitée au sein du personnel, par une opération d'identification des objectifs institutionnels.

PROCESSUS INDUCTIF

Conscients des inconvénients d'une démarche formelle, déductive et globale, certains voudront emprunter des sentiers tout à fait différents.

---

(1) "As currently practiced, M.B.O. is really just industrial engeneering with a new name, applied to higher managerial levels, and with the same resistances... M.B.O. as a process is one of the greatest of managerial illusions because it fails to take adequately into account the deeper emotional components of motivation".
Levinson H., Management by whose objectives, Harvard Business Review, July, August 1970, p. 125.

Le processus inductif consiste à partir de chaque individu et/ou chaque unité de base comme point d'appui du changement dans l'organisation.

Il ne s'agira plus d'établir d'abord les objectifs généraux comme le fruit d'un accord collectif préalable; il est surtout question de sensibilisation et d'animation à la base pour amener chacun et chaque unité fonctionnelle à prendre conscience de sa situation, à vouloir changer, à se tracer des objectifs à sa mesure, i.e. des objectifs accessibles à court terme et à moyen terme. Les palliers d'autorité deviennent davantage des points de coordination et les objectifs institutionnels viennent au bout de l'opération comme une synthèse des objectifs de chaque cellule de l'organisme.

Bien sûr cette démarche n'exclut pas le mouvement aller-retour qui peut être rendu nécessaire, aux différents points de coordination, par la prise en considération de facteurs qui échappent aux unités prises isolément. On remonte ainsi jusqu'au Conseil d'administration qui introduit des éléments "externes", lesquels appellent une coordination avec les éléments "internes".

Le processus comporte à son tour avantages et inconvénients.

D'un côté il repose sur l'engagement et la participation responsables de chaque unité de l'organisme. Il compte avec le rythme de chacun et les possibilités réelles de changement. Il draine les énergies vers l'action et compromet chacun dans une démarche qui particularise les critères d'évaluation. Il favorise la remise en question de l'action de chacun à son niveau propre.

De l'autre, cette démarche est sans doute plus lente et moins sécurisante pour qui porte des responsabilités d'ensemble. Elle fait, de la convergence des énergies et de la coordination des activités, une fonction beaucoup plus exigeante et difficile. Moins satisfaisante pour l'esprit cartésien et pour les planificateurs, elle rend très difficile pour ne pas dire impossible un plan global de développement à long terme qui soit l'oeuvre de la direction.

SE DONNER DES BUTS INSTITUTIONNELS

OU

PRENDRE CONSCIENCE DE CEUX QU'ON POURSUIT

CE QUE NOUS AVONS FAIT

Nous constatons que les établissements choisissent généralement l'approche déductive quand il s'agit de se donner ou d'identifier des buts ou des objectifs. C'est ainsi que nous en sommes venus à mettre en chantier le projet qui est décrit dans le présent rapport.

De plus, le travail entrepris repose essentiellement sur le postulat, et le parti-pris, de la participation. Plus précisement de la participation de toutes les composantes internes et même externes de l'établissement.

Selon la logique de l'approche retenue, une fois identifiés les buts et objectifs à privilégier, il reste à opérationnaliser i.e. à rendre concrètement faisable la poursuite de ces buts ou objectifs. C'est à ce point qu'on rencontre les difficultés les plus grandes.

D'une part, il faut traduire des buts et objectifs institutionnels, donc généraux, en termes beaucoup plus précis et appliqués aux différentes divisions de l'organisme; qu'il s'agisse alors de secteurs et de départements, de services ou de programmes selon l'orientation suggérée par le C.S.E.

D'autre part, les choix qu'on peut faire entre plusieurs buts et objectifs désirables et valables, doivent être confrontés aux conditions de possibilité du réel. On retrouve alors les contraintes physiques, financières et humaines, les engagements qui débordent la volonté et le pouvoir de l'établissement lui-même, les règles du jeu déjà en vigueur etc. Mais on rencontre également les zones de résistance qui tiennent aux idéologies et aux intérêts des individus et des groupes tant il est vrai qu'il est rela-

tivement facile de s'entendre sur les grandes visées de l'éducation mais beaucoup moins sur la traduction en action de ces orientations et sur les moyens d'y atteindre.

Rappelons, cependant que l'instrument "Identification des Buts Institutionnels du Cegep", que nous présentons dans le rapport, peut avoir plusieurs utilités i.e.:

. par son aspect sondage, connaître le niveau de perception des différents groupes quant à l'importance que l'on accorde actuellement et quant à l'importance qu'on devrait accorder, dans le futur, à un certains nombres de buts et d'objectifs;

. saisir le profil des forces dans l'institution;

. déclencher une opération visant à:
  - établir des priorités
  - favoriser la formulation d'objectifs;
  - fixer des consensus. (1)

Dans une certaine mesure, nous avons en main un instrument de diagnostic.

CE QUE NOUS POURRIONS FAIRE

Si nous poussons plus loin dans cette veine, nous pouvons imaginer une façon différente de traiter des buts et objectifs institutionnels.

Ainsi, au lieu de demander aux divers groupes d'une institution d'évaluer la situation vécue, à partir d'une grille de lecture fabriquée d'avance, et d'exprimer leur désir par rapport au futur en utilisant la même grille, on peut tenter d'analyser plus "objectivement" la réalité existante. Il s'agirait, alors, de faire émerger dans le champ de la conscience les implicites et les "a priori" qui habitent déjà les comportements de l'institution.

----

(1) Annexe I du présent rapport, rédigée par Mathieu Girard.

Nous disions plus haut, que le système d'éducation porte des finalités vécues qui ne sont pas nécessairement identiques aux buts et aux objectifs officiels et qui sont préalables à la conscience que peuvent en avoir les éducateurs. Le seul fait que tel contenu existe plutôt que tel autre n'est pas sans signification. Il serait donc naïf pour une institution de penser se donner des buts et des objectifs comme si elle partait de zéro.

Si l'on admet ces prémisses, on conviendra qu'il y a avantage à analyser la réalité le plus précisement possible. Il faut, en quelque sorte, traquer les buts et objectifs sous-jacents pour les identifier nettement. Il devient alors possible de les évaluer i.e. d'établir la position de l'établissement à leur égard: l'acceptation de ces buts rendus conscients ou leur rejet conduisant à la définition de nouveaux buts et objectifs.

On comprendra, par ailleurs, que le problème principal demeure toujours, même dans ce modèle, celui des critères d'évaluation de la réalité vécue. En d'autres termes, les buts, que poursuit en fait un établissement d'éducation d'une façon conscience ou implicite, trouvera des complices et des adversaires dans chacun des groupes concernés par l'institution.

Au demeurant, les implicites que peut faire remonter à la surface une opération de ce genre, peuvent, dans certains cas, constituer des contraintes que l'institution n'a pas le pouvoir de lever. Ainsi, en est-il des buts du niveau collégial vis-à-vis les cégeps pris individuellement; par exemple les exigences de la coordination des niveaux d'enseignement sur les contenus de programme.

Du même coup, toutefois, on pourra voir apparaître aussi les marques d'une conception de l'homme et de l'organisation sociale inexprimée ou, en tout cas, pas explicite.

Une telle démarche n'est pas une chasse aux sorcières! Elle pourrait être un pas important vers la lucidité!

C O N C L U S I O N

Il existe un lien entre le processus d'identification des buts et objectifs institutionnels et la nature de l'établissement, le type de structure, la part d'autonomie, les attitudes et les valeurs des personnes et des groupes.

Il devrait également exister un lien entre l'indentification des objectifs institutionnels et les autres étapes d'un processus qui ne saurait être que complet, s'il doit avoir un sens et s'il doit susciter l'engagement des intéressés. Ce processus doit aller de l'identification à la traduction en priorités, à l'opérationalisation, à la stratégie de changement et finalement à l'évaluation. Sur ce dernier point, il convient d'établir clairement les critères d'évaluation de l'atteinte des objectifs et de s'entendre sur les procédures d'évaluation. A son tour ce cycle ne saurait être satisfaisant s'il ne fait place à un processus de revision et de mise à jour, et non seulement d'identification, des buts et objectifs institutionnels.

Dans ce contexte d'un enseignement collégial inscrit sous le signe de la participation, on ne saurait trop souligner l'importance de l'engagement de chacun (selon des moyens divers, sans doute) dans ces opérations qui conduisent à préciser le sens même de l'entreprise en marche.

> "...The system goals must have the support of the entire system" (1)

L'identification des buts et l'établissement des priorités supposent donc un processus démocratique de participation et d'une participation de déci-

---

(1) P. Buchan, Organizational Development as a Process strategy for Change, in "Educational Technology", october 1972, p. 10.

sion, s'il est vrai que les établissements publics d'éducation doivent être des outils de développement que l'Etat met à la disposition de la société! Et oui dit société, dit pluralisme de valeurs et projets multiformes.

Les innovations de tous ordres, administratif comme pédagogique (v.g. D.P.O., G.P.O., P.P.B.S., O.D., horaire flexible, différenciation des tâches, enseignement assisté par ordinateur etc., etc...) ne peuvent tenir place de l'identification rigoureuse et de l'examen systématique des besoins qui devraient être à la base de l'organisation (i.e. du projet) de tout établissement d'éducation.

Cependant, le point de départ d'une telle démarche peut être double. Il peut s'agir d'un ensemble d'énoncés proposés aux participants et par rapport auxquels on leur demande de se situer dans l'abstrait! L'autre déclencheur serait l'analyse la plus rigoureuse possible du vécu de l'institution i.e. des buts et objectifs poursuivis, en fait, à travers les contenus et les mécanismes de décision.

Nous avons commencé un travail dans la première voie. Nous croyons qu'il conviendrait d'en entreprendre un dans la seconde.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

No C-214

FORTIER Claude, Girard M.

Les droits institutionnels rapport d'étape. Dossier

[illegible] D... et recherches

Ce volume doit être rendu à la dernière date indiquée ci-dessous.